

**MARÍLIA SEGABINAZZI**

**DE UM TEXTO ÀS SUAS DIFERENTES TRADUÇÕES: SOBRE  
POLÍTICA, GESTÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SALAS DE  
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE BELFORD ROXO- RJ E  
FLORIANÓPOLIS- SC**

Dissertação apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora:

Dra. Geovana Mendonça Lunardi  
Mendes

FLORIANÓPOLIS/SC  
2015

**Palavras-chave:** Gestão. Políticas Educacionais. Salas de Recursos Multifuncionais. Tecnologias Digitais

S454d

Segabinazzi, Marília

De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Bolford Roxo-RJ e Florianópolis-SC / Marília Segabinazzi. - 2015.

218 p. : il. ; 21 cm

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Bibliografia: p. 155-173

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Mestrado em Administração, Florianópolis, 2015.

1. . 2. 3.. 4.I.Mendes, Geovana Mendonça Lunardi.  
II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em Administração. III. Título.

CDD:- 20.ed.

**MARÍLIA SEGABINAZZI**

**DE UM TEXTO ÀS SUAS DIFERENTES TRADUÇÕES:**

**SOBRE POLÍTICA, GESTÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS  
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE BELFORD  
ROXO- RJ E FLORIANÓPOLIS- SC**

Dissertação apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação, Comunicação e Tecnologia.

**Banca Examinadora:**

Orientadora: \_\_\_\_\_  
Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dr<sup>a</sup> .Márcia Denise Pletsch  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha  
Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_  
Profa. Dr<sup>a</sup> Regina Célia Linhares Hostins  
Universidade do Vale do Itajaí

Florianópolis, 30 de julho de 2015.



Dedico esse trabalho às crianças - hoje adultos- da APAE de São Vicente do Sul – RS, com quem passei lindas tardes da minha infância nas oficinas de artes, acompanhando a professora voluntária, que muito me orgulho dizer Vó Eneida.



## AGRADECIMENTOS

A começar pelos que me olham dos céus: em especial aquela com quem em pensamento, assim como fazíamos nas nossas longas noites de insônia, ainda divido meus anseios e alegrias, minha querida vó Eneida.

Seguido dos que mais me assistem aqui na Terra: meus queridos pais, que num contraste de personalidades imprimiram em mim um pouco de si. Minha mãe a quem devo absolutamente tudo, quem nunca desistiu de mim, apesar de meus maus passos; meu pai quem me faz entender melhor a mim mesma. E as minhas irmãs, para quem sempre tento ser exemplo de alguma coisa, mesmo que às vezes, um modelo às avessas!

Ao Guilherme, amor e amigo, meu exemplo de esforço e dedicação, pela generosidade, paciência e colo!

Minha querida orientadora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, pela atenção que dedica a nós orientandos e pelas oportunidades fantásticas que me proporcionou, fazendo desses, dois dos melhores anos da minha vida!

Meus colegas; queridos amigos e professores do PPGE; “grupo da Sala 25”, sou grata pela forma como convivemos. Em especial à Carla Loureiro, Fernando Sossai e Viviane Grimm pelo que li, aprendi, ouvi e vivi junto a vocês.

Minha amiga, colega e companheira de interior Eliana Scremin Menegaz, com quem dividi as alegrias e tristezas desse período. Quem levo da sala de aula para o resto da vida, com gratidão e carinho!

Rô Kittel, em quem encontrei as melhores memórias das minhas raízes, conforto espiritual e ótimas noites de discussão.

Aos meus amigos, no melhor significado que isso possa ter: Thiago Simon, quem muito me ensina sobre política, consciência e justiça social e que também sempre foi meu porto, dos tempos de escola aos dias cinzas. À Cibeli, uma das

pessoas mais decentes que encontrei pela vida, pela generosidade com que sempre agiu para que as coisas dessem certo! À Fran, que tornou sempre meus dias de tensão mais fáceis de se viver.

Às redes municipais de Florianópolis e Belford Roxo, pela disponibilização dos dados e entrevistas.

Aos professores Genylton Rocha, Márcia Denise Pletsch e Regina Hostins pela disponibilidade em contribuir neste trabalho.

À UFSC que me concedeu o afastamento para a formação e à CAPES pelo custeio da pesquisa.

Nós vamos semear, companheiro  
No coração  
Manhãs de frutos e sonhos  
Pr'um dia acabar com esta escuridão  
Nós vamos preparar, companheiro  
Sem ilusão  
Um novo tempo, em que a paz e a fartura  
Brotem das mãos  
(Semeadura - Vitor Ramil)



## RESUMO

SEGABINAZZI, Marília. **De um texto às suas diferentes traduções:** sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo- RJ e Florianópolis- SC. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

Este trabalho objetiva compreender como as gestões municipais traduzem, no contexto da prática, as diretrizes do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, especificamente no que diz respeito aos recursos de Tecnologias Digitais. Tomando-se por referência o método de análise do ciclo de políticas, proposto pelo teórico Stephen J. Ball, realizou-se um estudo de caso de dois municípios, Belford Roxo –RJ e Florianópolis –SC, com dados colhidos a partir de entrevistas com gestores locais, além de análises documentais. Realizada na Linha de Educação, Comunicação e Tecnologia, a pesquisa vinculada ao Observatório de Educação “Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem” contou com bolsa CAPES e apoio financeiro do OBEDUC/CAPES. No estudo, objetivou-se especificamente identificar como as tecnologias digitais aparecem nos documentos nacionais e locais da Educação Especial; investigar a relação entre as atividades gerenciais e a adoção das tecnologias digitais nas SRMs dos municípios estudados; descrever os caminhos percorridos por ambas as redes na implementação dessas salas, no que diz respeito às Tecnologias Digitais e identificar, na perspectiva dos gestores, as fragilidades e potencialidades do programa no que refere-se às Tecnologias Digitais. Como resultados, observou-se que, embora os textos locais da política revelem a

influência de macrocontextos, a tradução desta política, no contexto da prática, é diferente em municípios também diferentes, em função das especificidades e das contingências que cada local enfrenta. Ainda, os resultados apontam a figura do gestor como central no processo de tradução das políticas e que os caminhos percorridos pelos dois municípios pesquisados são diferentes no que se refere às estratégias adotadas para discutir as Tecnologias Digitais na rede e para habilitar escolas à implantação do programa. No entanto, estes caminhos apresentam semelhanças no que se refere à manutenção/atualização das tecnologias, à formação de profissionais e às fontes financiadoras, embora cada local tenha adotado estratégias diferentes para tratar destes fatores. No que se refere às fragilidades que os gestores percebem na adoção das Tecnologias Digitais, enquanto um município centrou a questão no âmbito administrativo, o outro considerou o fator humano como a maior fragilidade. Já nas potencialidades, ambas as gerências consideram que recursos de Tecnologias Digitais podem alcançar um papel fundamental na consecução dos objetivos das Salas de Recursos Multifuncionais. Concluiu-se que políticas de macro abrangência têm desdobramentos diferentes em realidades também diferentes, tornando necessária a flexibilização no processo de tradução das política.

**Palavras-chave:** Gestão. Políticas Educacionais. Salas de Recursos Multifuncionais. Tecnologias Digitais

## ABSTRACT

SEGABINAZZI, Marília. **De um texto às suas diferentes traduções:** sobre política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo- RJ e Florianópolis- SC. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

The present study aims to comprehend how the municipal managements translate, in a practical context, the Program of Implantation of Multifunctional Resources Rooms, specifically in respect to Digital Technologies resources. Taking by reference the method of policies cycle analysis, proposed by Stephen J. Ball, it was made a case study in two cities, Belford Roxo – RJ and Florianópolis – SC, with data taken on interviews with local managers, besides direct observations and documents analyzes. Held in the Line of Education, Communication and Technology, the research was linked to the Observatory of Education “Schooling of Intellectual Deficiency: Public policies, cognitive process and learning evaluation” and counted with a CAPES scholarship and financial support from OBEDUC/CAPES. In the study it was aimed specifically to identify how digital technologies appear in national documents and Special Education places; investigate the relation between management activities and the adoption of digital technologies at the Multifunctional Resources Rooms at the studied cities; describe the paths made by both networks in these rooms implantation in regard of digital technologies and identify, in the managers perspectives, the fragilities and potentialities of the program regarding Digital Technologies. As results, it was observed that although the local policy context show macro contexts influence, the translate of this policy, in a practical context, is different in

different cities, in function of specificities and contingencies that each city faces. Yet, the results shows the manager as a central figure in the process of policy translate and that the paths made by both cities are different, regarding adopted strategies to discuss Digital Technologies and to enable schools to the program implementation. However, these paths shows similarities in what concerns maintenance/updating the technologies, in training of professionals and founding sources, though each city has adopted different strategies to deal with these factors. In what concern the fragilities that each manager realizes in the Digital Technologies adoption, while one city focused the issue at the administrative level, other considered human factor as the main weakness. In potential, both managements considered that the Digital Technologies resources can attain a main role in achieve of Multifunction Resource Rooms goals. It was concluded that policies in macro coverage have different developments in different realities, making flexibility in the policy translation process required.

**Key-words:** Management. Educational policy. Multifunctional Resources Rooms. Digital technologies.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI	Secretaria DE Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TD	Tecnologias Digitais



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas da Educação Especial 2007 – 2013....	79
Gráfico 2 – Tipo de Matrícula da Educação Especial por Rede de Ensino .....	80
Gráfico 3 – Distribuição das salas de recursos multifuncionais por esfera administrativa .....	90
Gráfico 4 – Alunos da Educação Especial por Rede de Ensino .....	99
Gráfico 5 – Situação das salas de Recursos Multifuncionais no ano de 2013 em Belford Roxo.....	102
Gráfico 6 – Alunos da Educação Especial por Rede de Ensino em Florianópolis.....	110
Gráfico 7 – Situação das salas de Recursos Multifuncionais em Florianópolis no ano de 2013 .....	112



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações organizadas por categorias	36
Quadro 2 – Documentos utilizados na investigação	56
Quadro 3 – Indicadores dos municípios de Belford Roxo e Florianópolis	60
Quadro 4 – Marcos Referenciais de influência na Educação Especial do Brasil	73
Quadro 5 – Lista de materiais do kit disponibilizado pelo MEC para as SRMs Tipo I	86
Quadro 6 – Lista de materiais do kit disponibilizado pelo MEC para as SRMs Tipo II	87
Quadro 7 – Composição anual das SRMs – Recursos de Tecnologias Digitais	87
Quadro 8 – Composição dos kits de atualização – Recursos de Tecnologias Digitais	89
Quadro 9 – Responsabilidades Gerenciais quanto ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais	91



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – A Abordagem do Ciclo de Políticas .....	50
Figura 2 – Influências do processo de tradução de uma determinada política .....	118
Figura 3 – Caminhos percorridos pelas redes .....	126



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>1 ARGUMENTOS INICIAIS.....</b>	<b>29</b>
<b>2 DA AVENTURA DE SE PESQUISAR POLÍTICAS .</b>	<b>41</b>
2.1 DA ANÁLISE DAS POLÍTICAS: O CICLO DE POLÍTICAS STEPHEN BALL .....	42
2.2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: FONTES, ESPAÇOS E SUJEITOS .....	53
<b>3 SOBRE O PERCURSO: OS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DO TEXTO .....</b>	<b>65</b>
3.1 O QUE SE DIZ NO PERCURSO: TEXTO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E GESTÃO .....	83
3.2 CAMPOS DE TRADUÇÃO DE UMA MESMA POLÍTICA: OS TEXTOS DE BELFORD ROXO – RJ E FLORIANÓPOLIS - SC.....	93
<b>3.2.1 A organização das salas de recursos em Belford Roxo e Florianópolis .....</b>	<b>95</b>
<b>4 SOBRE O QUE SE FAZ NO PERCURSO OU O CONTEXTO DA PRÁTICA .....</b>	<b>115</b>
4.1 CAMINHOS PARA ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	125
4.2 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PROCESSO DE ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	142
<b>5 SÃO VELHAS AGONIAS, NOVAS TECNOLOGIAS: ARGUMENTOS FINAIS .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>215</b>



## APRESENTAÇÃO

Onde queres família, sou maluco  
E onde queres romântico, burguês  
Onde queres Leblon, sou Pernambuco  
E onde queres eunuco, garanhão  
Onde queres o sim e o não, talvez  
E onde vês, eu não vislumbro razão  
Onde o queres o lobo, eu sou o irmão  
E onde queres cowboy, eu sou chinês.  
(O Quereres – Caetano Veloso)

Antes de iniciar os argumentos teóricos e práticos que orientam esta pesquisa, sinto a necessidade de apresentar os caminhos que me trouxeram até a investigação das políticas de Educação Especial. No ano de 2007 ingressei no curso de Administração da Universidade Federal de Pelotas, espaço onde tornei-me bolsista de iniciação científica. Assim, além do contato com o universo da pesquisa, encontrei no caminho acadêmico um professor pesquisador que estudava o discurso da revista VEJA sobre o campo do Ensino Superior e a consolidação da empresa no Brasil<sup>1</sup>. Nessa experiência aproximei-me de autores do campo da Educação, Sociologia e Psicologia.

No ano seguinte, concomitantemente, comecei a cursar Psicologia, na Universidade Católica de Pelotas, onde aproximei-me da teoria comportamentalista e do modelo clínico de psicodiagnóstico. Como estagiária de psicopatologia, experienciei a rotina do Centro de Atendimento Psicossocial – CAPS, auxiliando nos diagnósticos e elaborando encaminhamentos para psicoterapia e tratamentos complementares de crianças, jovens e adultos. Mais do que o

---

<sup>1</sup> RODRIGUES, M. **O novo ministério da verdade**: o discurso de VEJA sobre o campo do Ensino Superior e a consolidação da empresa no Brasil [tese]; Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013. 410 p.;

contato com a área da Administração, esse foi o momento em que o tema das políticas públicas entrou nos meus interesses e nas minhas inquietações...

No curso do tempo, o tempo da Administração acabou e o mundo do trabalho interrompeu o curso de Psicologia. Passei então a ser servidora pública Técnica Administrativa na Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Araranguá, onde fui convidada a participar do grupo de pesquisa “REXLAB” – Laboratório de Experimentação Remota, grupo este que desenvolve recursos de tecnologia de baixo custo para a educação básica. O interesse do grupo era fortalecer a pesquisa no eixo das tecnologias assistivas, indo ao encontro do meu interesse pessoal que era seguir estudando temas relacionados à educação.

A tecnologia então passa a integrar o conjunto de temas com que tive contato e que me motivaram a inscrever-me no processo seletivo do Mestrado. Cheguei ao curso almejando estudar a relação entre a disponibilidade e o uso das tecnologias digitais nos Atendimentos Educacionais Especializados - AEE da Microrregião do Vale do Araranguá, motivada pelos resultados das pesquisas que fizemos no RexLab e que me aproximaram dos professores de AEE da região.

Já aluna do Programa de Pós Graduação da UDESC, tornei-me bolsista do Observatório de “Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem” e participante do outro Observatório do grupo, o projeto “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola”, ambos financiados pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir da experiência desses dois grupos, aprofundei os estudos e delimiti meu campo de estudo, abraçando os

objetivos dos dois observatórios na linha de pesquisa de Educação, Comunicação e Tecnologia, os quais percebi muito bem sintonizados com minhas próprias motivações pessoais e inclinações teóricas.

Minhas experiências progressas encaminharam-me para o campo da gestão e, inicialmente, fiquei apreensiva quanto à forma e ao foco deste trabalho. Todavia, logo percebi a complementariedade desses campos, confiante no que diz Ball (2011, p. 93), para quem a conjunção de diferentes temas podem ser “um veículo para pensar diferente, uma arena para ‘hipóteses audaciosas’ e para ‘análises provocantes’ [...] abrindo espaço para a invenção de novas formas de experiência”.



## 1 ARGUMENTOS INICIAIS

Estamos no início de um novo século e a questão central continua sendo a dignidade humana. É preciso aprofundar nossas perguntas e criar novas. É preciso encontrar a maneira disponível de fazer as coisas. Quebrar espelhos. Refazer. Construir caminhos. (André Forster<sup>2</sup>)

No conjunto de discussões que a educação brasileira tem empreendido e buscado dar encaminhamentos legais, a Educação Especial é um eixo que ocupa a atenção de vários segmentos, seja daqueles que formulam as políticas e as leis, ou daqueles que as operacionalizam ou ainda, das próprias pessoas com deficiência que querem ver garantido o direito assegurado pela constituição de acesso à escola, com possibilidades de êxito e permanência.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI, aprovada em 2008, constitui o documento que referencia, em nível nacional, todas as ações de políticas educacionais que tenham por objetivo eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com algum tipo de necessidade especial, considerando suas especificidades. Por meio da PNEEPEI, os sujeitos então incluídos nas redes regulares de ensino podem dispor do serviço Atendimento Educacional Especializado - AEE. Este atendimento elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2008), com vistas a ser um serviço facilitador (REBELLO; KASSAR, 2012) da escolaridade regular dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação com

---

<sup>2</sup> Fala do político André Forster (1945-1996), lembrada na homenagem póstuma realizada na 97ª sessão da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/taquigrafia2003/transcricoes/sessoesplenarias/49/1997/971210.htm> <acesso em 30/05/2015>

vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

Ainda que a definição de Atendimento Educacional Especializado tenha sido explicitada da forma acima exposta, em 2008, com a promulgação da PNEEPEI, o conceito de atendimento especializado data de tempos anteriores, sendo mencionado já na constituição de 1988. No curso da evolução da definição de questões referentes a este serviço, chama a atenção em 2006 o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2006). Esse documento menciona um espaço físico específico para a consecução deste serviço. E, no ano seguinte, em 2007, a portaria nº 13/2007 (BRASIL, 2007) institucionaliza, em nível nacional, a criação de tais espaços, a partir do “Programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais”. Os espaços conhecidos como Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs ficam então definidos como “ambientes dotados de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de mobiliário para a execução do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2010, art. 1º, parágrafo único).

Mais tarde, o “Manual para implantação das salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2010), expedido pelo Ministério da Educação e destinado a organizar as diretrizes do programa, propõe a formação de professores e gestores, a adaptação arquitetônica, a elaboração e distribuição de recursos de acessibilidade e a estruturação de núcleos para acessibilidade. Além disso, traz a descrição dos materiais que devem compor os ambientes e estabelece as condições para que as escolas possam recebê-los.

Além de equipamentos considerados tecnologias assistivas<sup>3</sup> específicos às necessidades dos alunos, há também a

---

<sup>3</sup> Bersch (2008, p.2) define tecnologia assistiva como “um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por

disponibilidade de recursos que envolvem as chamadas Tecnologias Digitais<sup>4</sup>. Assim, laptops, computadores, scanners e softwares de comunicação alternativa, dentre outros listados em um pacote a ser instalado nas salas de recursos multifuncionais compõem o kit de materiais disponíveis para utilização nas atividades do Atendimento Educacional Especializado.

Considerando que este kit de recursos, de acordo com o manual de orientações do programa (BRASIL, 2010) é acessível a todos os municípios brasileiros que preenchem os requisitos de implantação das SRMs e, considerando ainda, que as políticas e programas nacionais podem ganhar formas próprias quando geridas em nível local, cabe colocar o foco na gestão desse processo para analisar como esta traduz, no âmbito dos municípios, aquilo que propõe o programa nacional de implantação das salas de recursos multifuncionais, especificamente sobre as tecnologias digitais.

Este trabalho investiga, neste contexto, como os recursos de tecnologias digitais são geridos, no processo de implantação das SRMs de duas redes municipais de educação em distintas cidades brasileiros. Assim, trata-se de compreender os movimentos e as políticas que propõem a inserção destas tecnologias nos espaços destinados aos serviços

---

circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento”.

<sup>4</sup>O grupo de pesquisa onde este trabalho insere-se utiliza o termo “tecnologia digital” em detrimento dos termos como novas tecnologias, ou tecnologias da informação e comunicação. Tal fato dá-se pelo entendimento de que tecnologias digitais diz respeito a um tipo específico de artefato que provoca também mudanças significativas nas formas culturais de vida. Possuem um hard e um software que podem ser descritos como: “hard infrastructure of wiring, computers, software applications, and other equipment, including laserdisc players, over-head-mounted presentation machines operate from a keyboard, digital cameras, and so on. (...) also include the ‘soft’ infrastructure of technical support for all of this equipment, including scheduled replacement and professional development of teachers and administrators” (Cuban, 2001, p. 12).

da Educação Especial. Deste modo, aqui o olhar sobre a tecnologia digital extrapola os limites da utilização do artefato no momento da prática, não cabendo, neste espaço, a discussão sobre as potenciais atividades pedagógicas desenvolvidas a partir da disponibilização de tais recursos. Interessa-nos, porém, explicitar a teia que envolve tal disponibilidade para que então haja o uso no contexto escolar. Assim, esta pesquisa apresenta o seguinte problema de pesquisa: **Como é traduzido pela gestão local, o contexto da prática, o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, em relação à inserção de tecnologias digitais, nas redes municipais de educação dos municípios de Florianópolis - SC e Belford Roxo - RJ?**

O estudo empreendido para responder ao problema de pesquisa estabeleceu, como objetivo geral, compreender como estes dois municípios traduzem, na prática, as diretrizes do programa de implantação das SRMs, no que diz respeito às tecnologias digitais. Para alcançar este objetivo geral, foram traçados outros, mais específicos, quais sejam:

- a) Identificar como as tecnologias digitais aparecem nos documentos nacionais e locais da Educação Especial;
- b) Investigar a relação entre as atividades gerenciais e a adoção das tecnologias digitais nas SRMs dos municípios estudados;
- c) Descrever os caminhos percorridos por ambas as redes na implementação dessas salas, no que diz respeito às Tecnologias Digitais;
- d) Identificar, na perspectiva dos gestores, as fragilidades e potencialidades do programa no que refere-se às Tecnologias Digitais;

Os estudos que analisam questões dessa natureza podem ser considerados como importantes instrumentos de investigação sobre como, por que e para quem as políticas são desenvolvidas. Em se tratando de políticas educacionais, Ball (2009, p. 305) afirma que, muitas vezes, estas são pensadas e

escritas em relação aos melhores contextos possíveis, porém com pouco reconhecimento de variações, recursos ou capacidades locais.

Pesquisas relacionadas ao tema (GARCIA, 2004; PLETSH, 2010; BUENO, 2008) apontam que entre o proposto na legislação e a realidade prática enfrenta-se um distanciamento. Sobre isso, Casagrande (2011) afirma que os textos dos documentos legais ainda proporcionam diferentes interpretações sobre a temática da Educação Especial, o que pode vir a gerar consequências no campo prático.

Na esteira dessa discussão, Pletsh (2010) chama a atenção para a necessidade de análise não só dos documentos oficiais sobre os direitos das pessoas com deficiência, mas também dos seus desdobramentos a partir das reais condições do sistema educacional brasileiro. Manzine e Glat (2011), em estudo que avaliou resultados das políticas inclusivas em um município brasileiro, dizem que não reconhecer as diferenças existentes entre os municípios do país e as especificidades a eles inerentes pode ser decisivo quando da materialização de determinada política pública.

Shiroma et.al. (2011), em suas investigações, constataram que documentos de políticas produzidos no âmbito do Estado e/ou organismos multilaterais têm se caracterizado pelo tom prescritivo. Todavia, as autoras argumentam que “os textos de políticas dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo tema” (2011, p.225).

Somando-se à justificativa teórica ancorada nos estudos supracitados, este trabalho também justifica-se por integrar o conjunto de pesquisas do Observatório Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem”, assim como do grupo “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola”, ambos financiados pelo Programa

Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O primeiro é desenvolvido em colaboração interinstitucional<sup>5</sup> e objetiva analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Especificamente, propõe também a identificação dos tipos e qualidade de suportes oferecidos à escolarização desses alunos no atendimento educacional especializado (AEE),<sup>6</sup> em onze redes regulares de ensino de municípios distintos (07 no Rio de Janeiro e 04 em Santa Catarina). O segundo, por sua vez, investiga as formas de apropriação pedagógica de computadores/laptops e tablets em escolas públicas do estado de Santa Catarina, atentando, sobretudo, para elementos didático-pedagógicos que revelam sua relação com possíveis inovações curriculares durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, o estudo proposto insere-se na linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, o que contribuiu para direcionar o olhar da pesquisadora ao recorte das tecnologias digitais.

Em preparação para este estudo, empreendeu-se busca bibliométrica, a partir da qual, além do levantamento quantitativo de teses e dissertações sobre o tema, oriundas de programas de pós-graduação, foram também organizados eixos

---

5 Pesquisa desenvolvida em rede, abrangendo pesquisadores de três programas de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Universidade do Vale do Itajaí – Univali e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ com financiamento do Programa Observatório da Educação da CAPES, (Edital 049/2012/CAPES/INEP), no qual sou bolsista. A pesquisa tem coordenação geral da Profa. Dra. Marcia Denise Pletsch (UFRRJ), e coordenações locais da Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes(UDESC) e Profa. Dra. Regina Célia Linhares Hostins(UNIVALI).

<sup>6</sup>AEE- Atendimento Educacional Especializado, serviço destinado aos alunos com algum tipo de deficiência e incluídos na rede regular de ensino.

da produção, a partir do ano de 2007, quando da publicação da portaria que instituiu o “Programa de Instalação das Salas de Recursos Multifuncionais”. A pesquisa baseou-se nos termos “Sala de Recursos Multifuncionais” e “Sala Multimeios”. As bases utilizadas foram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações BNTD.

Esse procedimento foi anterior à própria construção do problema de pesquisa e objetivou explorar as pesquisas que relacionavam tecnologias digitais ao programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, para assim traçar um panorama do que se tem produzido sobre o tema nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Além disso, a construção histórica da Educação Especial passou por “diferentes concepções teóricas, modelos, filosofias e perspectivas” consolidando um espaço de atuação profissional e campo de saber (GLAT; OMOTE; PLETSCH, 2014). Assim, conhecer os caminhos que a produção científica desta área percorreu nos últimos anos colabora para a identificação das tendências no campo, bem como aponta áreas que ainda precisam ser exploradas e contribui para que se avance nos pontos em desenvolvimento, além de contribuir para a organização deste trabalho.

Braun, Antunes e Fogli (2010) explicam que é possível evidenciar uma tendência a estudos que buscam compreender as formas de consolidação do processo de inclusão de pessoas com deficiência e que a temática no Brasil intensificou-se a partir da consolidação da atual LDB, Lei 9394/1996. No entanto, ainda que desde o surgimento da LDB já se tenha trabalhos neste campo, a opção de categorizar os dados a partir do ano de 2007 facilitou a localização de estudos com aspectos semelhantes ao que se objetiva nessa dissertação, no que diz respeito ao tema, ao método e aos sujeitos de pesquisa.

Partindo da leitura dos resumos de 42 estudos encontrados, considerou-se um total de 36 trabalhos, tendo em

vista que os demais apenas citavam as SRMs, distanciando-se das discussões de interesse desta pesquisa. Foram categorizadas, portanto, 29 dissertações e 07 teses, organizadas temporalmente, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Teses e Dissertações organizadas temporalmente

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
2007	1	-	1
2008	1	-	1
2009	1	-	1
2010	-	-	-
2011	4	1	5
2012	11	5	16
2013	6	-	6
2014	5	1	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de recorte temporal, os trabalhos foram divididos por categorias, estabelecidas pela autora, a fim de facilitar a compreensão dos temas transversais à questão das salas de recursos multifuncionais.

Quadro 1 – Teses e Dissertações organizadas por categorias

<b>Categorias</b>	<b>Trabalhos</b>
Avaliação e encaminhamento às SRM's	CORREA (2013); MOURA (2014)
Formação de Professores	MATOS (2012); MARTINS (2013); OLIVEIRA (2011)
Práticas pedagógicas	BRAUN (2007); LIRA (2012); DANTAS (2012); ARAUNA (2013); RABELO (2012); GUILLARDI (2008); BEDAQUE (2011).
	CHIESA, (2009); DELEVATI (2012); SILVA, (2011); JOSLIN

Políticas Educacionais	(2012); MIRANDA (2014); LEONNESSA (2014); PINTO (2013); CARDOSO (2011); CORRÊA (2012); JORDÃO (2013); CARVALHO (2012); MILANESI (2012); REBELO (2012); HERMMES (2012); MARTINS (2014); SILVA b (2012); GIORGI (2007); FONTANA (2013); PERTILE, (2014).
Tecnologia nas SRMs	EMER (2011); HUMMEL (2012); MARTINS, (2012).
Percepção dos alunos e professores quanto às SRMs	PAZINI (2011); RIOS (2014).

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a partir da leitura dos objetivos gerais, observa-se que 13 dos trabalhos encontrados, ainda que possam ser divididos em diferentes categorias, dão centralidade às salas de recursos multifuncionais. Neste conjunto, cabe destacar quatro teses: Martins (2012); Hummel (2012); Côrrea (2012); Silva (2012) e nove dissertações: Delevati (2012); Emer (2011); Giorgi (2007); Beltrame (2012); Miranda (2014); Silva (2008); Rios (2014); Pertile (2014); Jordão (2013).

Os trabalhos de Cardoso (2011); Carvalho (2012); Fontana (2013) e Joslin (2012) trazem como sujeitos de pesquisa os gestores das redes de ensino. Nos demais trabalhos prevalecem os professores, coordenadores pedagógicos e alunos, como sujeitos participantes do estudo.

Em relação às tecnologias nas salas de recursos multifuncionais, foram encontrados apenas três trabalhos: duas teses (HUMMEL, 2012; MARTINS, 2012) e uma dissertação (EMER, 2011). Ainda que atrelando a questão ao fundamento assistivo, os trabalhos aproximam-se, em alguns pontos, das discussões deste trabalho, sendo utilizados também como referencial teórico.

Na categoria “políticas educacionais” foi encontrado o maior número de trabalhos, sendo que a análise do ciclo de políticas, método empregado também neste estudo, aparece em três trabalhos: Joslin (2012); Fontana (2013) e Jordão (2013).

Diante dos resultados encontrados, pode-se considerar que ainda é tímida a produção científica acerca da temática das tecnologias digitais nas salas de recursos, bem como da participação dos gestores como sujeitos de pesquisa. Assim, este estudo inicial, ainda que não faça parte do objeto central dessa pesquisa, foi uma referência necessária para a delimitação do objeto de investigação.

O estudo ora apresentado, caracteriza-se como um estudo de caso das realidades de dois municípios vinculados ao grupo de pesquisa, Florianópolis -SC e Belford Roxo- RJ, tomando-se como objeto as traduções feitas pelas gestões locais, para o contexto da prática, dos textos das políticas, em especial aqueles referentes ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Tudo isso a partir da análise de documentos oficiais e da entrevista focada nos gestores.

Assim, organizamos os resultados da investigação em quatro capítulos. O primeiro, esta introdução, traz a questão de pesquisa, a justificativa, os objetivos estabelecidos e os resultados da busca de teses e dissertações, ou seja, os argumentos iniciais da investigação.

O segundo capítulo traz o ciclo de políticas de S.J. Ball como recurso utilizado para a análise das políticas e também apresenta o percurso metodológico, com a descrição do tipo de pesquisa e das etapas seguidas, a escolha do campo de pesquisa, dos sujeitos e das fontes, bem como a condução do trabalho de campo e do tratamento e análise dos dados coletados.

O terceiro capítulo enfatiza as políticas educacionais direcionadas à Educação Especial, a partir dos contextos descritos por Ball no Ciclo de Políticas. Além disso, ao tratar

do contexto da produção de texto, aponta o lugar das tecnologias digitais, dentro do programa de implantação das SRMs e nos documentos municipais da Educação Especial. É aqui também que são apresentados os movimentos locais de organização das Salas de Recursos Multifuncionais.

No quarto capítulo são descritos os caminhos percorridos por cada uma das redes estudadas durante a implantação das tecnologias digitais nas SRMs, à luz do que propõe Stephen Ball na análise do ciclo de políticas. Ainda, este capítulo traz, como resultado da pesquisa, as potencialidades e fragilidades relatadas pelos gestores no que diz respeito às tecnologias digitais no Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Por fim, são traçadas considerações finais, com os principais aspectos evidenciados pelo estudo, as reflexões da pesquisadora e sugestões de pesquisas futuras.



## 2 DA AVENTURA DE SE PESQUISAR POLÍTICAS...

Tenho-me divertido ou instruído, aos poucos, a descobrir a diferença entre olhar e ver e entre ver e reparar. É interessante isso. É elementar. Suponho até que o verdadeiro conhecimento está na consciência que tivermos da mudança de um nível de percepção, para assim dizê-lo, a outro nível. (José Saramago<sup>7</sup>)

O caminho metodológico que compõem um estudo nasce muito mais da delimitação da questão investigada e da definição do objeto sobre o qual recai o olhar científico, do que do rigor descritivo que tipifica as pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Uma afirmação feita por Mattos (2005, p. 365) expressa com propriedade esta maneira de compreender o método: “Só deve olhar para um mapa quem sabe para onde ir e tem condições de decidir por onde”. No entanto, ao se propor sugestões de procedimentos metodológicos, mesmo que se corra o risco de cair no formalismo (MATTOS, 2005), busca-se estabelecer critérios essenciais que não nos afaste do objeto estudado e dos objetivos traçados em torno de uma determinada investigação.

Neste sentido, alguns aspectos foram timoneiros na condução deste estudo e, sendo assim, estão descritos, neste capítulo, como procedimentos estruturantes da pesquisa. O primeiro item aborda as políticas públicas sob o ponto de vista conceitual e de histórico dos estudos acerca do tema, apresentando o ciclo de políticas de Stephen Ball como referencial analítico. A seguir, o segundo item apresenta o fio condutor da investigação, descrevendo as fases que delinearão o estudo, as fontes para a obtenção de dados, o espaço estudado e os sujeitos que participaram da pesquisa, que teve os municípios de Belford Roxo-RJ e Florianópolis-SC como *locus* do estudo.

---

<sup>7</sup> Ao falar sobre o livro *Ensaio sobre a Cegueira*.

## 2.1 DA ANÁLISE DAS POLÍTICAS: O CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL

As políticas educacionais são, antes de tudo, políticas públicas. Por sua vez, políticas públicas são instrumentos que, no Estado democrático, carregam as intercessões presentes nas relações de governos e sociedades, sendo necessário, conforme aponta Di Giovanni (2009, p. 02), “buscar uma visão inclusiva e orgânica de todos os aspectos que compõem o fenômeno”, a fim de compreendê-lo e sobre ele agir.

Dentre os vários aspectos considerados como fundamentais para a conceituação e compreensão de políticas públicas, está a “capacidade coletiva de formulação de agendas públicas, em outras palavras, o exercício pleno da cidadania e uma cultura política compatível” (DI GIOVANI, 2009, p. 05), o que leva a se considerar o viés histórico e cultural que envolve a questão. Portanto, depreende-se disso que

o conceito de políticas públicas é um conceito evolutivo, na medida em que a realidade a que se refere existe num processo constante de transformações históricas nas relações entre Estado e sociedade, e que essa mesma relação é permeada por mediações de natureza variada, mas que, cada vez mais estão referidas aos processos de democratização das sociedades contemporâneas (DI GIOVANI, 2009, p. 11).

Ball e Mainardes (2011, p. 14), sem desconsiderar este aspecto orgânico, lembram que “o Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos” e que o campo das políticas públicas não é estanque. Ao contrário, as políticas são mutáveis e permanecem em um processo de fluxo, “sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática”. Conforme afirmam Shiroma et. al. (2002, p. 09), “as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas

lutas, pressões e conflitos entre elas”, sendo necessário também que se considere “não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonísticos e complexos processos sociais que com ele se confrontam” (SHIROMA et. al. 2002, p. 09).

Ao considerar os espaços onde as políticas são pensadas, Ball (2013a, p.34) afirma que “as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes, novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas”. O autor ainda diz que, deste processo, “novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos” (BALL, 2013a, p. 177), ampliando o espectro de formação das propostas.

Depreende-se disso que se trata de um campo plural, visto que se relaciona com o coletivo socialmente constituído, com os princípios que sustentam a proposta do Estado e com as rearticulações da relação estado-mercado, que agora introduz novos atores nesse cenário político.

No que se refere ao papel das políticas, Ball (2009), embora reconhecendo que a visão predominante é aquela que compreende política como algo feito por e para as pessoas, assume uma posição diferente. O autor defende que as políticas apresentam problemas para os sujeitos, mas não dizem a eles o que fazer, apenas

criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2009, p. 46).

Assim, filiando-se à concepção de que as políticas

públicas representam “pistas” para a solução de problemas da coletividade e possuem interfaces com o histórico social e com os mecanismos que alicerçam o poder estatal, passemos então a pensar sobre as políticas educacionais como inseridas nesta perspectiva.

As políticas educacionais se apresentam como um campo de pesquisa em expansão, envolvendo várias correntes teóricas e sendo admitidas, no campo científico, como pertencentes a diferentes ramos da ciência. Mainardes et al. (2011) exemplificam esta diversidade epistemológica. Por exemplo, enquanto os Estados Unidos compreendem estes estudos como pertencentes ao âmbito da Administração da Educação, o Reino Unido instala o assunto no campo da Sociologia da Educação. Já no Brasil, como em toda a América Latina, é a Ciência Política que encaminha a temática, fazendo o assunto surgir, “no currículo dos cursos de formação de professores em nível superior como Política e Administração da Educação” (2011, p. 144).

Conforme Shiroma et al (2005), as reformas educacionais empreendidas nos Estados Unidos e na Inglaterra, especialmente na década de 1980, acabaram por influenciar todo o cenário mundial, inclusive trazendo à cena um conjunto de organismos internacionais<sup>8</sup> que ocuparam-se de prescrever reformas, as quais, por serem concebidas em outros contextos, necessitavam promover consensos locais para que se efetivassem. As autoras lembram, no entanto, que a legitimação destas reformas, apresentadas sob a forma de propostas de políticas educacionais, não é algo que pudesse ser prontamente efetivado. Assim,

---

8 As autoras referem-se, especialmente, ao Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (SHIROMA et. al., 2005, p. 430).

as recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA et al., 2005, p. 431).

Além desta reescritura de prescrições a que estão sujeitas as políticas, Shiroma et al. (2009) também trazem a questão para o campo linguístico, argumentando que a legitimação de uma dada política sofre ainda a influência da retórica textual, uma vez que os textos trazem “condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes” (2009, p. 42).

Ao tratar do assunto, Ball (2014, p.160) chama a atenção para o poder e o significado dos textos e da possibilidade de carregarem em si e nos discursos, uma retórica que corresponde aos anseios da população. Segundo ele,

é um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas”. Portanto, para além da semântica do texto, a política se mostra ainda pelo que está implícito nos discursos e intencionalidades (BALL, 2014, p. 160)

Surgindo no final do século XIX e ganhando força a

partir da metade do século XX por conta, principalmente, do cenário pós-Segunda Guerra, os estudos sobre políticas conquistaram espaço nas Ciências Sociais. Apesar do espaço conquistado, DeLeon apud Mainardes et al. (2011, p.146) diz que “os estudos sobre políticas têm uma longa história e um passado curto, pois as ações do governo têm sido alvo de inúmeras críticas ao longo dos séculos, mas a sua análise sistemática como ciência conta apenas com algumas décadas”.

Mainardes et al. (2011) falam da inserção do termo *policy sciences* no mundo acadêmico, o qual pode ser traduzido<sup>9</sup> como pesquisa para a elaboração de políticas, embora possa ampliar-se, atualmente, para a análise de e sobre políticas. Segundo Ball (2011), este termo surgiu diretamente relacionado a uma visão tecnicista e econômica acerca dos estudos sobre políticas, conforme expressa a definição apresentada por Paul Burgess Fay, em 1975, que defendeu a necessidade de distinguir a *police science* daquilo que seria conhecimento político. Sobre isso, Ball diz:

Fay define *police Science* como “o conjunto de procedimentos que permitem determinar tecnicamente o melhor curso de ação a adotar para a implementação de uma decisão ou consecução de um objetivo. O *policy scientist* não apenas esclarece os possíveis resultados de certas ações, como realmente escolhe a mais eficiente, baseando-se na informação científica disponível. [...] Para Fay, este é um tipo de “engenharia política”: o engenheiro político [...] é aquele que procura a resposta tecnicamente mais adequada para problemas políticos, de acordo com o conhecimento científico

---

9 O termo original foi proposto por Harold Lesswell, em 1951, no sentido de pesquisa orientada para a **elaboração** de políticas. Mais recentemente, em 2007, DeLeon e Vogenbeck expandem este sentido e admitem que o termo “*policy sciences*” abrange também a **análise** de e sobre as políticas (MAINARDES et al. , 2011, p. 144, grifo nosso).

socialmente disponível [...]. A previsibilidade do *policy scientist* é limitada a – e pela- agenda dos problemas políticos e sociais previamente definidos e por soluções já estabelecidas na prática científica. Fay chama isso de “sublimação política” (BALL, 2011, p. 83, grifos do autor).

De fato, em nível internacional, o debate teórico metodológico acerca da análise de política que se assistia nas décadas de 1970 e 1980 apresentava tendência positivista. Neste sentido, o foco de análise tinha caráter técnico e encontrava-se nas fases do processo: agenda; formulação; adoção; implementação; avaliação e reajuste, sendo que “as metodologias propostas destacavam a avaliação das políticas, por meio da análise de processos e dos impactos provocados pela implementação. A avaliação visava, sobretudo, à aferição da eficácia dos programas e à avaliação do custo benefício” (MAINARDES et al. , 2011, p. 153).

A partir de 1980, começa um movimento internacional de superação da visão tecnicista, levando o debate a reconhecer a natureza dialética das políticas e a necessidade de considerar o contexto no qual elas são formuladas e adotadas. Surgem então novos referenciais analíticos, como forma de incorporar outros elementos à discussão sobre análise de políticas, relativos a variados contextos (econômico, social, institucional, de instâncias políticas, entre outros) e situados em diferentes correntes teóricas (MAINARDES et. al., 2011). Neste novo cenário, as perspectivas teóricas pós-estruturalistas e pluralistas representam um forte referencial para o estudo das políticas educacionais. Enquanto a primeira considera a ação dos sujeitos como fundamental para a compreensão das políticas, as quais constituem uma arena de disputa por significados, a perspectiva pluralista pensa a política como uma arena na qual atores plurais interagem, movidos por diferentes causas, em que o Estado é apenas um dos elementos

dentro de um conjunto mais amplo, onde instalam-se vários focos de poder (MAINARDES et al, 2011; BALL, 2004; BALL, 2014).

Os sujeitos presentes nesse contexto plural criam o que Amaral (2011) chama de uma “dinâmica de ação coletiva”, onde se observam múltiplas participações. A autora diz que

a emergência de um problema e sua colocação na agenda depende da interação entre um ou mais sujeitos a partir de um mesmo fenômeno, principalmente da ação desses sujeitos, da capacidade de produzir discursos e formas de mobilização” (AMARAL, 2011, p. 29).

Assim, com pressupostos que ora se aproximam, ora se complementam, estas duas perspectivas estão presentes em estudos que pensam a análise mais contemporânea das políticas. Os trabalhos de Stephen Ball e Colaboradores centram-se na análise do ciclo de políticas, método que vem sendo utilizado em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais.

Mainardes e Marcondes (2009, p.303) consideram que, nos estudos que envolvem políticas educacionais, Stephen J. Ball é um teórico com papel destacado, uma vez que suas pesquisas “oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais seus efeitos”. Para Mainardes e Marcondes (2009), a abordagem apresentada por Ball possui uma perspectiva de análise crítica, fundamentada teoricamente em uma concepção pluralista<sup>10</sup>, caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias que acabam por resultar em análises consistentes e coerentes.

---

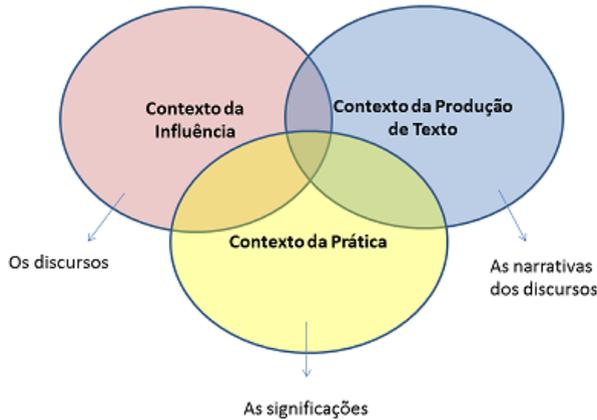
<sup>10</sup> Neste caso, a expressão pluralista é utilizada pelo autor na perspectiva científica que diz respeito à utilização de autores de concepções teóricas diferentes, a fim de se chegar a posições sobre determinado assunto (SOSSAI; GRIMM; LOUREIRO, 2014, p. 5).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball chama a atenção para o fato de que o ciclo de políticas é um método, ou seja, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, inclusive no sentido de investigar como elas são “feitas” (2009, p. 305). Ele ainda refuta a ideia de que políticas sejam implementadas, explicando que entre a modalidade textual e a prática há um complexo processo de conversão/transformação do texto em ação. Para Ball, “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Ao falar sobre análise de políticas educacionais, Ball diz que não se deve trabalhar para criar soluções prescritivas, mas sim adotar um método de reflexão sobre as políticas. Para ele, neste caso, no lugar da busca pela melhor solução possível, devêssemos abandonar um pouco a centralidade no que seria o melhor, para concentrar esforços no apoio às pessoas em situações práticas (MAINARDES E MARCONDES, 2009).

O ciclo de políticas educacionais é apresentado por Ball como sendo um ciclo contínuo, composto por três principais contextos, a saber: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos não possuem uma limitação sequencial ou temporal e são permeados por lugares e grupos de interesse, cada um envolvendo disputas e debates.

Figura 1 – A Abordagem do ciclo de políticas



Fonte: elaborado pela autora a partir de Ball (2001; 2011; 2013; 2014).

Conforme explica Mainardes (2006), o contexto da influência compreende o início de uma política pública, onde as ideias tomam a forma de discursos políticos, organizados por grupos de interesses que disputam a legitimação destas ideias. É nesse contexto que atuam as redes dos partidos políticos, do governo e dos legisladores, que vão à busca de definir as finalidades sociais da educação. É também neste contexto que ocorrem as influências dos organismos internacionais, as quais, conforme explica Ball (1992), podem dar-se por meio do fluxo de ideias que circulam nas redes políticas e sociais (circulação internacional de ideias; o processo de empréstimo de políticas; a venda de soluções, realizada por grupos ou indivíduos) ou ainda pelo patrocínio destas políticas ou a imposição de suas medidas pelas agências internacionais. Portanto,

novas redes e comunidade de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais

determinados discursos e conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade e esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (IGOs – Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, *Corporação Financeira Internacional*, Organização Mundial do Comércio, corporação transnacionais e ONGs] (BALL, 2014, p. 34)

No entanto, apesar da inegável influência prescritiva das agências internacionais sobre o que é deliberado a nível nacional, “tais influências são sempre recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Neste sentido, o contexto da influência é permeado pela globalização, mas não necessariamente fica a ela submetido. Ao contrário, admite-se uma relação dialética entre o global e o local, em função deste processo de releitura das ideias internacionais à luz dos processos específicos locais. Portanto, quando do surgimento de uma política pública, o contexto da influência faz um processo interpretativo da globalização (MAINARDES, 2006). Sobre este aspecto, Ball (2001) diz que esse é um processo de “bricolagem”, onde fragmentos e partes de ideias de outros contextos se juntam ao delineamento inicial da política para compor a proposta com um tom de localismo.

O autor considera ainda que as políticas resultam de acordos e que isso, por si só não garante seu êxito. Assim, elas passam a ser “retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos [...] recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p.102).

Segundo Lopes e Macedo (2011), o contexto de influência é marcado por embates conflitantes estabelecidos pelos diferentes atores que atuam neste campo. Para as autoras, este

é o território onde são homogeneizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção. Neste contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades [...] e sujeitos [...]. Como os interesses destes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (LOPES E MACEDO, 2011, p. 257).

Ball (2009) diz que a ação política está contida dentro do contexto de influência e não constituindo outro contexto, como o próprio autor tinha defendido anteriormente<sup>11</sup>. Ao repensar sua posição com relação à ação política, Ball diz que “o contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto da influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas ou podem ser mudadas”(2009, p. 306). Não se trata, portanto, de um novo contexto, mas de uma ação integrante do contexto de influência.

O contexto da produção de texto é o meio onde é elaborado o texto que representa a política. Aqui, os interesses e ideologias que alimentaram o contexto de influência ganham forma de texto político, os quais “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). Neste sentido, Maguire e Ball (2011, p. 176) lembram que “os discursos incorporam os significados e o uso de proposições e palavras”, possibilitando

---

<sup>11</sup> Ball trabalhou ainda sobre os contextos de resultados e efeitos. No entanto, posteriormente, percebeu não ser útil separá-los, mas sim incluí-los no contexto da prática e da influência, respectivamente (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 306).

novos pensamentos. Os autores dizem que, neste processo, “as palavras são ordenadas e combinadas de formas particulares e outras combinações são deslocadas e excluídas” (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 176), até que se construa a ideia central da política em tela.

O texto não é a política, mas sim “a narrativa que lhe dá suporte” (SHIROMA et al., 2005, p. 434) e diferentes leituras podem surgir a partir de um mesmo texto político, podendo torna-lo rejeitado, excluído, ignorado ou intencionalmente mal compreendido.

Frente a isso, Shiroma et al. (2005) consideram que a mídia e o mercado editorial têm atuação estratégica neste contexto, pois mantêm o esforço para difundir outros textos correlatos que buscam apresentar interpretações dos textos oficiais.

Mainardes (2006, p. 53) diz que “as respostas a esses textos têm consequências reais” e dão origem ao que foi descrito por Ball como sendo o contexto da prática, onde se assiste aos efeitos e consequências das políticas, recriadas com base nas interpretações de cada realidade. Ball apud Mainardes (2006, p. 53) considera que “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. Eles vêm com suas histórias, experiências, valores, propósitos”. Isso significa dizer que estes atores sociais, apesar de serem influenciados pelos discursos das políticas, não as adotam sem que seja feita uma leitura diferenciada dos textos, permeada por aspectos que caracterizam o local.

## 2.2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: FONTES, ESPAÇOS E SUJEITOS

Para a condução metodológica deste trabalho, conforme já anunciado, toma-se por referência o método de análise de políticas a partir do Ciclo de Políticas proposto por Stephen

Ball, especialmente no contexto da prática (BALL et. al., 1992; BALL, 2001; BALL, 2009a; BALL, 2009b).

Esta opção metodológica sugeriu um olhar sobre fatos, ambientes, estruturas, opiniões, decisões e outras subjetividades, próprias daquilo que caracteriza uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2010).

Assim, dentro do contexto estudado, realizou-se um estudo de caso, em busca de evidências que elucidassem o problema investigado. O estudo de caso é uma forma de investigar um fenômeno “dentro do seu contexto” (YIN, 2001, p. 32), considerando o “cenário, as circunstâncias sociais e atores envolvidos” de modo a promover a reflexão de um determinado “espaço-tempo” em que o fenômeno investigado está inserido (BRAUN; ANTUNES; FOGLI, 2010, p. 90).

Partindo destas escolhas, a pesquisa teve como campo de estudo os municípios de Florianópolis – SC e Belford Roxo– RJ e como objeto de estudo as tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais, espaço onde ocorre o AEE destas redes municipais de ensino.

A condução da pesquisa deu-se em três fases. A primeira fase ocupou-se de identificar como as tecnologias digitais aparecem nos documentos oficiais relativos à Educação Especial, tanto no âmbito local quanto no nacional. Para isso foram selecionados documentos das diferentes esferas administrativas que objetivam regulamentar e orientar a Educação Especial em seus âmbitos de influência.

A segunda fase tratou de caracterizar as redes de ensino dos dois municípios estudados, especialmente no que se relaciona às salas de recursos multifuncionais, o que aconteceu por meio de buscas bibliográficas e documentais. Ao situar a Educação Especial no âmbito de cada município pesquisado, estabeleceu-se como recorte principal do estudo as tecnologias digitais utilizadas nas SRMs destas redes, colocando o foco especificamente no que se refere à ação dos gestores para que se concretize a utilização destes recursos.

A terceira fase do estudo consistiu em pesquisa de campo, por meio da qual buscamos conhecer as ações gestoras relativas à adoção das tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais. Assim, tendo como sujeitos da pesquisa os gestores municipais da Educação Especial, realizamos entrevistas semiestruturadas, visando identificar decisões que tenham sido deliberadas e que se traduzam em práticas locais. O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi delimitado a partir dos objetivos da pesquisa e organizado em dois eixos principais: a) a descrição dos caminhos percorridos pelos AEEs dos municípios, com ênfase nas decisões dos gestores para a construção destes caminhos, mais especificamente em relação ao histórico e às formas de aquisição, implantação e operacionalização dos equipamentos que envolvem tecnologias digitais nas SRMs; b) a identificação daquilo que, no caminho percorrido, os gestores consideram fragilidades e possibilidades, também observando as decisões locais acerca destas questões.

As fontes de dados para compor este estudo foram de natureza documental e de campo, com subsídios extraídos de documentos oficiais e de entrevistas.

A pesquisa documental foi organizada a partir de fontes indicadas pelos municípios pesquisados, bem como daquelas conhecidas em âmbito nacional. A partir disso, organizamos uma sequência cronológica de apresentação destes documentos, com ênfase nos objetivos de cada instrumento legal, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Documentos utilizados na investigação

<b>Documento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>	<b>Abrangência</b>
<b>Portaria Normativa 13/2007</b>	Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais	2007	Nacional
<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	Estabelece as diretrizes e objetivos da PNEEPEI	2008	Nacional
<b>Resolução N°4 CNE/CEB</b>	Institui diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial.	2009	Nacional
<b>Nota técnica 11/2010</b>	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.	2010	Nacional
<b>Manual de Orientações ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais Manual de Orientações ao Programa de</b>	Orienta a implantação das SRMs nas escolas, estabelece os critérios de adesão ao programa e dá outras providências.	2010	Nacional

<b>Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais</b>			
<b>Decreto 7611/2011</b>	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.	2011	Nacional
<b>Deliberação nº 18 CME</b>	Estabelece normas para a Educação Inclusiva na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades no Sistema Municipal de Ensino de Belford Roxo.	2010	Municipal
<b>Documentos Norteador das Ações Pedagógicas de 2013</b>	Dá as diretrizes da Educação do município de Belford Roxo para o ano de 2013	2013	Municipal
<b>Relatório da Reunião dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais 2013</b>	Relata a reunião dos professores das SRMs do município.	2013	Municipal
<b>Portaria de Criação das Salas Multimeios na Rede Municipal de Florianópolis</b>	Cria as Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Florianópolis	2006	Municipal
<b>Plano Municipal de Educação de Florianópolis</b>	Diretrizes e Metas da Educação para o município de Florianópolis	2009	Municipal

<b>Documento Norteador da Educação Especial no Município de Florianópolis</b>	Dá as diretrizes para a Educação Especial no Município de Florianópolis	2010	Municipal
---	---	------	-----------

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas com gestores da Educação Especial foram agendadas para o mês de dezembro de 2014 nos dois municípios pesquisados e tinham por objetivo principal compreender, no nível gerencial, como são traduzidos e interpretados, no contexto da prática, os programas que garantem a inserção de tecnologias digitais – TD, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas redes municipais de educação.

Os dados do município de Belford Roxo foram coletados a partir de visita realizada ao Departamento de Educação Especial do município, no mês de dezembro de 2014, quando estabelecemos diálogo com a equipe da Secretaria e realizamos a entrevista com a atual gestora da EE no município. A entrevista com a gestora da Educação Especial do município de Florianópolis também ocorreu no mês de Dezembro de 2014.

O trabalho de campo realizado por meio das entrevistas proporcionou a obtenção de um conjunto de dados que, embora tenham sido coletados de maneira estruturada, apresentavam-se inicialmente difusos, requerendo um trabalho de sistematização, capaz de permitir posterior análise. Considerando a natureza livre das respostas que caracterizam uma entrevista semi-estruturada; considerando as diferenças econômicas, sociais e políticas dos municípios pesquisados, as quais se refletem nos ambientes observados; e, considerando ainda, que contextos locais são geridos por diferentes concepções políticas, é natural e explicável que o conjunto de dados tenha se formado de maneira difusa.

Tornou-se, pois, necessário, criar um caminho de sistematização que permitisse reunir as diferentes falas, impressões e expressões dentro de significados que lhes fossem comuns, com foco na questão do problema de pesquisa, ou seja, a gestão dos programas que inserem as tecnologias digitais nas salas de AEE destes municípios.

Assim, para sistematizar as entrevistas, tomamos por base as perguntas do roteiro e organizamos matrizes analíticas (conforme exemplificado no apêndice C), buscando dar significado e foco às respostas das gestoras. Manzini (1991) explica que esse tipo de análise, organizada por temas, permite o agrupamento de classes previstas e ainda apresenta a possibilidade de que, ao longo do trabalho, surjam novos agrupamentos relacionados à temática investigada. A partir disso, a análise realizada neste estudo deu-se com base nestes significados e focos, à luz das ideias de Ball.

Para definição dos espaços de pesquisa, tomamos como referência os estudos de Shiroma et. al (2011); Pletsch (2010); Manzine e Glat (2011); Garcia (2004); Bueno (2008); Casagrande (2011), que enfatizam a influência da realidade local sobre a interpretação e tradução das políticas, e estabelecemos, como critério, a análise de dois municípios com expressivas diferenças socioeconômicas, mostradas em indicadores como IDH, renda per capita, densidade demográfica, escolarização e outros. Associamos a este critério de escolha a necessidade de serem dois municípios que integrassem a rede de pesquisadores do grupo Observatório, visto já existir um banco de dados essenciais para o delineamento da pesquisa. A partir destes critérios, concluímos que Florianópolis e Belford Roxo preenchem os requisitos estabelecidos. O Quadro 3 reúne indicadores que evidenciam aspectos centrais na caracterização dos municípios.

### Quadro 3 – Indicadores dos municípios de Belford Roxo e Florianópolis

<b>Indicador</b>	<b>Florianópolis</b>	<b>Belford Roxo</b>
População estimada	461.524 hab.	479.386 hab.
Densidade Demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	623,68 hab/km <sup>2</sup>	6031,38 hab/km <sup>2</sup>
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM	0,847	0,684
Valor dos rendimentos mensais per capita por domicílio particular permanente	R\$ 1166,67	R\$ 402,50
Valor dos rendimentos por domicílio permanente particular	R\$ 5.222,73	R\$ 1.600,98
PIB per capita	R\$29.122,65	R\$14.892,76
Esperança de vida ao nascer	77,5 anos	73,5 anos
Expectativa de anos de estudo	10,79 anos	8,88 anos
Estabelecimentos de Saúde	134	58
Instituições de Ensino	251	128
Alunos matriculados	58.695	63.500

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Atlas (2014) e IBGE (2010).

Belford Roxo e Florianópolis apresentam distanciamientos no que se refere à realidade econômica e social, especialmente quando são examinadas as possíveis correlações entre, por exemplo, densidade demográfica, número de estabelecimentos de saúde e educação e renda per capita. O município de Belford Roxo apresenta uma densidade demográfica mais elevada do que aquela observada em Florianópolis e, no entanto, dispõe de um número menor de estabelecimentos de saúde para atender todo seu contingente populacional. Da mesma forma, com relação ao sistema educacional, observa-se que há um déficit em relação à realidade de Florianópolis, onde há mais estabelecimentos de educação para um menor número de matrículas. Quando se

relaciona esses aspectos à renda per capita, conclui-se que no município fluminense há um contingente maior de pessoas do que aquele existente em Florianópolis, sendo a maioria pobre, dispondo de menor acesso ao atendimento em saúde e em educação.

Belford Roxo, junto a mais 12 cidades, compõe a região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, sendo que economicamente, merecem destaque os setores da indústria, especialmente a química e metalúrgica, além do comércio local. Monteiro e Pletsch (2014) explicam que é considerada cidade-dormitório de uma grande massa de trabalhadores que atuam no município do Rio de Janeiro. Florianópolis, por sua vez, capital do estado de Santa Catarina, tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo (FLORIANÓPOLIS, 2013), recebendo anualmente um significativo contingente de turistas que movimentam a economia local e geram empregos no próprio município, atraindo também populações de trabalhadores de municípios vizinhos. Já neste aspecto, evidencia-se uma diferença em relação à migração de trabalhadores. Enquanto em Belford Roxo a população migra diariamente para outro município para cumprir jornada de trabalho, Florianópolis é um polo que recebe trabalhadores e, portanto, tem uma economia local que oferece maiores oportunidades às pessoas.

Conforme mostra o IBGE Cidades, em 2014 a população Belforoxense era de aproximadamente 469.332 habitantes, ocupando uma área de 77,815 km<sup>2</sup>, o que resulta em uma densidade demográfica de 6031,39 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2014).

Dados do Atlas Brasil<sup>12</sup> apontam que Belford Roxo ocupa a 2332<sup>a</sup> posição entre os 5.565 municípios brasileiros,

---

<sup>12</sup> O Atlas Brasil de Desenvolvimento Humano reúne os dados que compõe o IDH dos estados e municípios brasileiros. O site é vinculado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e acompanha a temporalidade dos dados do censo do IBGE.

com um índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM - de 0,684. O mesmo banco de dados mostra que, de 1991 a 2010, vários indicadores do município melhoraram significativamente, tais como a expectativa de vida ao nascer, o fluxo escolar por faixa etária e a renda média per capita mensal. Nesse período, a dimensão cujo índice mais cresceu, em termos absolutos, foi educação, seguida por longevidade e por renda (ATLAS, 2014). Tudo isso fez com que o município passasse de um baixo IDHM para outro, considerado médio em relação aos municípios brasileiros.

Florianópolis, no ano de 2014, totalizou aproximadamente 453.285 mil habitantes, numa densidade demográfica de 671 hab/km<sup>2</sup>. O IDHM apresentou-se em 0,847, considerado muito alto pelas Nações Unidas e ficando em 3º lugar no Brasil. A renda per capita média é de R\$ 1.166,67 (IBGE, 2010). Os dados que mais contribuem para o elevado IDHM são longevidade, seguida de renda e depois educação. Entretanto, assim como Belford Roxo, o índice que mais cresceu no período de 1991 a 2010 foi educação. Outro dado que merece destaque é que, no mesmo período, o crescimento do município foi superior ao do país em todos os indicadores que compõem o índice.

Embora não seja foco deste trabalho empreender análises comparativas, os indicadores apresentados sugerem algumas reflexões, necessárias para a compreensão do campo de pesquisa por terem implicações diretas na realidade estudada. Estudo conduzido por Plestsch (2012) chama a atenção para o fato de que a região da Baixada Fluminense tem uma realidade social “marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana.” (PLETSCH, 2012, p. 34). Estes problemas apontados podem ser causa e efeito das características do município de Belford Roxo mostradas nos indicadores. Na

comparação com Florianópolis, observa-se, por exemplo, que o município tem uma alta densidade demográfica e um número baixo de estabelecimentos de saúde e educação, o que pode acarretar menor acesso às políticas básicas destas áreas, fundamentais para a melhoria do IDH.

Outro aspecto que merece atenção é a diferença que se observa nas rendas per capita dos municípios, bem como nas rendas por domicílio. Estes baixos indicadores alcançados por Belford Roxo evidenciam que esta população é mais dependente dos serviços públicos do que aquela do município de Florianópolis, fazendo com que a gestão pública tenha um número maior de fatores contingenciais incidindo sobre as políticas públicas. Exemplo disso é a educação, pois em Belford Roxo, o elevado número de matrículas (63.500 alunos) em um número pouco expressivo de escolas (128 unidades escolares) provoca maior densidade escolar do que aquela que se pode observar em Florianópolis, onde se registram aproximadamente 58.000 matrículas distribuídas em 250 escolas.

Os aspectos evidenciados nesta análise de dados socioeconômicos confirmaram os municípios de Belford Roxo e Florianópolis como campo de pesquisa, pois diante dos distanciamentos, concluiu-se que poderiam constituir um campo fértil de observações acerca de como uma mesma política se traduz em realidades locais diferentes.



### 3 SOBRE O PERCURSO: OS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DO TEXTO

“Há um mundo globalizado que avança cada vez mais. A globalização, no entanto, não é para qualquer um, está se criando um modus. Parece-me que o poder do Estado nacional, o qual conhecemos, vai diminuir cada vez mais em função de acordos internacionais, que não vão ser propriamente “acordos”, mas novas formas de dependência [...] Creio que os governos vão escolher o futuro e cada vez mais vão estar ligados prevalentemente à comunidade internacional que à nacional.” (Pepe Mujica)<sup>13</sup>

Este pensamento de Pepe Mujica reflete os movimentos de influências que perpassam os contextos em que são formuladas as políticas, a exemplo do que propõem Ball e Bowe (1992) na abordagem do ciclo de políticas. Na Educação Especial é também assim. O atual paradigma da inclusão referencia a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva e esta, por sua vez, orienta o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, foco de investigação deste trabalho.

Considerando também o que diz Ball (2009) da necessidade de análise integrada dos três contextos, faz-se necessário um breve passeio pelo histórico de influências nacionais e internacionais para a construção do que se tem hoje regulamentado como Educação Especial.

Analisar qualquer aspecto relativo à escolarização dos sujeitos com deficiência é tarefa que precisa considerar um conjunto de fatores que circundam o tema. Tais fatores ora se

---

<sup>13</sup> In: García, A. **Simplemente Mujica**: o retrato fiel do homem que está encantando o mundo. São Paulo: Lafonte, 2014, p.117.

apresentam intrínsecos à própria deficiência, salientando a importância de mantermos um olhar para suas especificidades, ora permeiam o campo do social, exigindo nossa atenção ao contexto em que vivem estes sujeitos.

No aspecto social, Bueno (1993, p.13) afirma que “a problemática da escolarização da criança deficiente não poderia se desvincular da análise dos processos de exclusão de parcela considerável do alunado”, o que leva à reflexão de que há externalidades que influenciam a trajetória escolar do aluno deficiente. Por outro lado, o autor enfatiza também que “a análise das políticas públicas precisa ultrapassar a visão restrita que reduz suas contradições às incapacidades dos políticos e dos planejadores, adentrando no processo de integração/segregação do aluno diferente, seja deficiente ou não” (BUENO, 1993, p. 14). Portanto, não se deve tornar restrito o âmbito da análise, mas pelo contrário, é preciso ampliar o campo de observação e articular diversos fatores.

Parte-se, então, do pressuposto de que o cenário em meio ao qual se desenha a Educação Especial, no Brasil e no mundo, é composto por elementos de micro e macrocontextos, o que implica considerar desde as questões pedagógicas relativas a cada tipo de deficiência, até a influência das discussões internacionais que, conforme Souza (2013), permeiam a formulação das políticas públicas brasileiras para a Educação Especial. Em meio à amplitude deste campo de observação, a gestão pública surge como elemento central na concretização das políticas, programas e ações que visam efetivar o pleno acesso das pessoas com deficiência à escola e ao conhecimento que nela circula.

Com o avanço das conquistas empreendidas pela população de deficientes, com destaque para aquelas alcançadas na educação, a gestão pública passou a ter novas perspectivas de ação neste campo. No caso da Educação, a modalidade Educação Especial demandou a formulação de políticas específicas para o atendimento destes sujeitos nas

redes de ensino, bem como ampliou o rol de atribuições dentro de uma nova forma de compreender a escola, criando novos compromissos e exigindo outras decisões sobre a mesma atividade gerencial.

Além dos aspectos sociais e políticos que se apresentam à gestão como determinantes para novas demandas, há que se considerar também aqueles de ordem material, cujo surgimento faz vislumbrar novas possibilidades metodológicas a serem adotadas para facilitar o processo de ensinar e aprender da pessoa com deficiência, a exemplo do que assistimos, na contemporaneidade, com a entrada das tecnologias digitais no cotidiano da escola, tema central deste trabalho. Porém, ao mesmo tempo em que tais artefatos proporcionam novas metodologias, também exigem uma logística gerencial específica, que promova o acesso a eles.

Este capítulo aborda o tema das políticas públicas para a Educação Especial, a partir das diretrizes da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Evidencia-se os aspectos e os fatos que gravitaram em torno da temática da Educação Especial, influenciando surgimento do paradigma atual da inclusão e os textos oficiais que objetivam normatizar as ações inclusivas na educação brasileira. Ainda, visando compreender o assunto no âmbito dos municípios pesquisados, busca-se examinar a tradução dos textos oficiais locais em relação às práticas instaladas em cada município.

Desde já, é preciso considerar que a educação de pessoas com deficiência tem uma luta bem mais árdua do que aquela que caracteriza a educação em geral, pois mantém embates com um histórico de preconceitos, com concepções assistencialistas, com propostas meramente integradoras ou ainda, com abordagens pedagógicas que se limitam ao tecnicismo. Mazzotta (2011) faz referência a esta trajetória de lutas, salientando que a educação dos deficientes, muitas vezes, foi tratada como um “apêndice indesejável” (2011, p.11), mas a

manifestação de grupos e indivíduos em diferentes partes do mundo permitiu mudanças neste entendimento.

Assim, somente quando o clima social apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento das pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes [...] abriram espaços para várias áreas da vida social, para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria de vida de tais pessoas (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

Para Casagrande (2011), deixar de lado a história e os aspectos políticos que configuram a EE é inserir-se numa condição alheia a fatores determinantes do complexo processo de construção dessa modalidade da educação. As políticas educacionais da Educação Especial, portanto, emergem deste ambiente de lutas e, assim, como visto acerca de políticas educacionais em geral, consolidam-se a partir dos contextos de influência, de texto e de prática.

Assim, as forças que surgem neste cenário onde se delineiam as políticas para a Educação Especial são de origens diversas, como aquelas oriundas do Estado, das instituições privadas, dos movimentos internacionais ou mesmo das próprias pessoas com deficiência e suas famílias. A trajetória da educação dos alunos com deficiência, no que se refere às políticas públicas brasileiras, mostra-se marcada por diferentes concepções acerca da deficiência. Bueno (1993) lembra que o atendimento ao excepcional foi marcado pelo assistencialismo, visto que estes indivíduos eram considerados inválidos ou inaptos para o trabalho. O autor faz referência a uma política de “favor”, pela qual foram criadas instituições que apenas

abrigavam e ofereciam proteção a essa população, cumprindo “a função de auxílio aos desvalidos, isto é, aqueles que não possuíam *condições pessoais para exercerem sua cidadania*” (BUENO, 1993, p. 86, grifo nosso).

Autores como Mendes, (2006); Bueno, (2008); Pletsch, (2011); Mazzotta (2011); Januzzi (2012), apontam para o predomínio de uma visão acerca do sujeito com deficiência que, tradicionalmente, enfatizou o aspecto deficiente sobre o todo. Essa concepção conferiu à deficiência um status de problema individual, que deveria ser tratado por meio de uma reabilitação ou cura, de modo a ser possível uma adaptação à sociedade na forma como esta sociedade se apresentasse.

As diferentes concepções sobre o tema revelam-se na própria história da construção da Educação Especial no Brasil. Iniciativas brasileiras em relação à educação dos alunos com deficiência datam do período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos<sup>14</sup> e Instituto dos Surdos-Mudos<sup>15</sup>. Todavia, Pletsch (2011) chama a atenção para o caráter isolado dessas iniciativas, tendo em vista a ausência, nesta época, de documentos que orientassem a Educação, tanto de forma geral como especificamente a essa parcela da população. Em relação a políticas educacionais para os deficientes, é a partir da década de 1950 que o governo federal insere-se na questão e organiza algumas campanhas isoladas (BUENO, 1993, MAZZOTA, 2011, MARTINS, 2014).

---

14 Criado pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a instituição transformou-se, em 1891, no atual Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao seu terceiro diretor ([www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br)).

15 O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet que, em junho de 1855, apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório revelando a intencionalidade de fundar uma escola para surdos no Brasil, com base na sua experiência, na França, como Diretor de uma instituição desta natureza, tendo recebido o apoio Imperial para a iniciativa (<http://portalines.ines.gov.br/ines>).

Mendes (2006) explica que o acesso à educação para estes alunos acompanhou a ampliação de oportunidades para a população em geral. A autora aponta as décadas de 1960 e 1970 com o sendo de intensa movimentação, sobretudo pela influência dos movimentos internacionais de normalização, com destaque ao norte-americano. Observa-se ainda as questões econômicas interferindo nesse processo.

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia dos serviços nos anos 60 e 70 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo [...] a partir da década de 1960, passou então a ser conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representam aos cofres públicos (MENDES, 2011, p. 388)

Também foi importante, nesse período, o surgimento das Associações de Pais, que culminou na criação de centros privados de educação e reabilitação (PLETSCH, 2011; KASSAR, 2011; MARTINS, 2014), com influência central e grande relevância no atendimento da educação dos deficientes. Sobre este aspecto, Kassar (2011) explica que a “constituição da Educação Especial como foco de política de Estado não dispensou, em qualquer momento, a contribuição decisiva do setor privado” (2011, p.45). Além disso, as conferências internacionais “encontram adesão da sociedade civil, pois respondem, de certa forma, às suas demandas” (KASSAR, 2011, P.48). A autora traz a reflexão sobre a agenda única de políticas educacionais que essas discussões internacionalizadas geraram e questiona a autonomia nacional em relação às decisões referentes à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei nº 4024, apresentou, pela primeira vez, a preocupação estatal com o atendimento do deficiente e trouxe para a questão a

presença do setor privado (PLETSCH, 2011) . Nesse documento, lê-se:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Há uma relação entre o surgimento e o fortalecimento dessas instituições privadas com a omissão do Estado nessa questão (PLETSCH, 2011; KASSAR, 2011; MARTINS, 2014). Apesar de mostrar-se como um primeiro movimento do Estado no sentido de regulamentar a Educação Especial no âmbito da Educação brasileira, a LDB/61 ainda era restritiva. No artigo 88, a expressão “no que for possível”, denotava uma situação condicionante, ou seja, um dever dentro do que estivesse disponível, sem esforços adicionais. No artigo 89 assegurava subsídios financeiros ao setor privado sempre que o Conselho Estadual de Educação considerasse adequado fazê-lo, o que demonstra que eram os parâmetros do Estado e não dos sujeitos que definiriam a questão. Não havia ainda uma expressiva participação do seguimento social ao qual a lei referia-se.

Seguindo o curso histórico, Jannuzzi (2012) lembra que, no regime militar brasileiro, deu-se a criação do CENESP - Centro Nacional de Educação Especial - o qual, em 1986, foi transformado em Secretaria de Educação Especial. Para Pletsch (2011, p.72) “a criação do CENESP foi um marco importante, pois deu início a ações sistematizadas dirigidas à melhoria e

expansão do atendimento educacional oferecido a pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Na década de 1970, a LDBEN de 1971, Lei nº 5691/71, mantém a preocupação quanto à educação das pessoas com deficiência e é nesse período que a Educação Especial vai intensificando-se, sobretudo, a partir das políticas públicas de integração.

Em 1988, a Constituição Federal torna-se um marco no sistema de proteção social, pois é nessa época que se inicia a proposta de uma educação inclusiva, cujo termo passa a ser adotado de maneira mais enfática, no Brasil, a partir da década de 1990 (MENDES, 2006; KASSAR, 2011; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

A ênfase na Educação Especial, no Brasil, a partir de 1990, é também resultado da influência de acordos internacionais como a Declaração de Educação para Todos (1990), em Jontiem, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha. Este novo cenário foi marcado por tensões e pressões estabelecidas entre as instituições privadas, que prestavam atendimento substitutivo e os estudiosos, que defendiam um ensino irrestrito e que atendessem a todos em suas especificidades (REBELO e KASSAR, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Lei 9394/96, em vigor até os dias atuais, “ratifica o processo de mudança social e incorpora os princípios de documentos internacionais” (MARTINS, 2014, p.23), colocando definitivamente a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todas as demais.

Quadro 4 – Documentos de influência na Educação Especial do Brasil

<b>Ano</b>	<b>Evento</b>	<b>Objetivo Mencionado</b>	<b>Abrangência</b>
1988	Constituição Federal	Afirma o dever do Estado na oferta do Atendimento Educacional Especializado e garante o direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola.	Nacional
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Diz que “as crianças e os adolescentes portadores de deficiência têm direito ao atendimento educacional (...) preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 54, inciso III).	Nacional
1990	Declaração Mundial da Educação para Todos/ONU	Diz que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Artigo 3, parágrafo 5)	Internacional
1990	Declaração de Salamanca	Defende o princípio de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.	Internacional
2001	Convenção da Guatemala	Objetiva prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.	Internacional
	Convenção dos Direitos da	Preconiza a adoção, pelos Estados-Parte, de um sistema de educação inclusiva em todos os	

2006	Pessoas com Deficiência/ ONU	níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão.	Internacional
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Prevê fomentar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência, além de desenvolver ações afirmativas que possibilitem a inclusão, acesso e permanência na educação.	Nacional
2006	Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação	Apresenta, como eixos: acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; a implantação das Salas de Recursos e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.	Nacional

Fonte: Elaborado pela autora a partir da PNEEPEI.

Os marcos nacionais e internacionais citados no quadro 4 influenciaram os textos brasileiros que viriam a dar forma às políticas educacionais para a Educação Especial, especialmente a partir do final da década de 1980.

Shiroma et al. (2002) lembram que esta década, apesar de ter sido denominada “década perdida” em função da forte estagnação econômica, da hiperinflação e da frustração causada pelo fracasso de sucessivos planos monetários, trouxe contribuições fundamentais para a educação, com destaque para a ascensão de vários intelectuais pensadores da educação a cargos públicos nos estados e municípios, por conta da expressiva vitória, nas urnas, de partidos da oposição; a instalação da Assembleia Constituinte, como espaço onde muitas ideias defendidas pela comunidade educacional foram acolhidas; o início das discussões para uma nova LDB, onde buscava-se dar ênfase às reivindicações que, há décadas, eram expressão de educadores de todo o país.

Neste breve esboço de questões que gravitaram em torno das discussões sobre a Educação Especial no Brasil pode-se perceber que a proposta atual é permeada por influências de natureza diversa: a mudança de concepção acerca da temática; o espaço para que a iniciativa privada participasse e opinasse sobre a educação da pessoa com deficiência; o avanço da democracia no Brasil, que proporcionou a maior participação dos grupos sociais; por fim, as legislações brasileiras, sobretudo a constituição federal de 1988 e a atual LDB, que ratificam direitos e estabelecem responsabilidades de governos e sociedade para com os sujeitos com deficiência.

Souza (2013), ao analisar as influências à formação do atual sistema de Educação Especial, aponta que o referencial inclusivo está amparado em quatro eixos de sustentação: Socialização do educando com deficiência; atendimento às diferenças em um sistema único; a economia propiciada pelos sistemas inclusivos; cumprimento de acordos de política internacional, como o caso das metas Educação para Todos ou dos objetivos do desenvolvimento do Milênio.

Este referencial de inclusão, amparado em tais eixos, vem a influenciar toda a Educação Básica brasileira, que passa, então, ao desafiante processo de criação de uma escola aberta à diversidade. Desta forma,

a educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos (CURY,2008, p. 300).

Portanto, não se trata de, simplesmente, receber os diferentes grupos na escola, mas ir além, propiciando-lhes conhecimento significativo e equitativo. Neste contexto, os alunos da Educação Especial passam a ser não apenas sujeitos com deficiência que têm direito à escola, mas sim sujeitos de direito, na forma mais ampla da expressão. Como bem aponta a proposta curricular do Estado de Santa Catarina,

... pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2011a, p. 13, citado por SANTA CATARINA, 2014).

No entanto, as influências que atuam na formação do percurso da Educação Especial a partir do paradigma da inclusão são geradoras de conflitos, consensos e acordos os quais, por sua vez, dão origem aos textos que expressam as ideias prevalentes e as normatizam.

Uma breve retrospectiva mostra que neste caminho tivemos mudança de concepções e, por conseguinte, textos legais que expressaram políticas educacionais diferentes. Do assistencialismo evidenciado na política dos anos 1950 à perspectiva de educação inclusiva que adotamos atualmente, muitos documentos foram escritos. Interessa-nos especialmente o que foi produzido a partir da década de 1990, quando a chamada “Constituição Cidadã” já se encontrava promulgada, trazendo consigo as influências de inúmeros segmentos da sociedade.

Assim, em 1994 foi lançada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, onde o acesso à classe comum de ensino estava condicionado aos alunos que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p.7). O texto trazia uma *condição* para o acesso dos sujeitos, sem garantir-lhes a permanência. Nesta perspectiva, não era a escola que se modificava, mas sim o sujeito com deficiência que alcançava o direito de acesso, devendo adaptar-se ao que estava posto. Sendo assim, não é difícil concluir que os investimentos, o currículo, os ambientes, entre outros elementos, eram direcionados ao atendimento do aluno que não possuísse deficiência ou que, ao possuí-la, fosse capaz de adaptar-se ao ambiente escolar comum.

Em 1999, com o Decreto nº 3298, que regulamenta a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ratifica-se a definição da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular.

Nesse mesmo contexto, a resolução CNE/CEB 2/2001, que traça as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, também confirma esse direito, ao determinar, em seu artigo 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). Essas diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado na modalidade complementar ou suplementar ao ensino regular, todavia, “ao admitir a possibilidade de substituição do ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva” (BRASIL, 2008, p.08).

Nessa perspectiva, ainda em 2005 foi lançado pelo Ministério da Educação o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, o qual considera que:

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (BRASIL, 2005, p. 08)

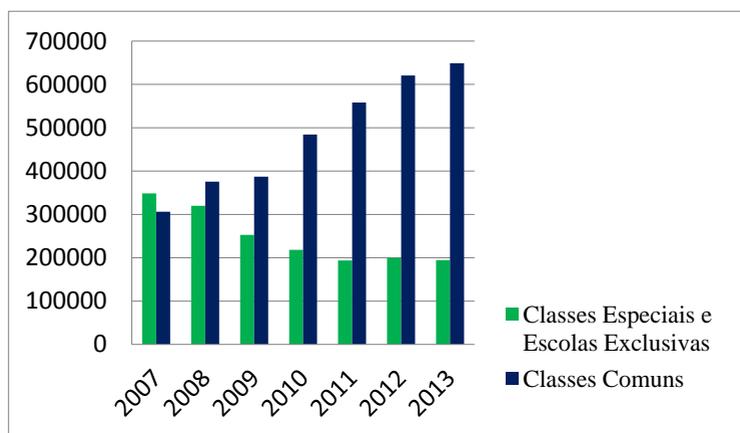
Nesse curso, finalmente, em 2008, chega-se ao texto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetiva assegurar o acesso do aluno deficiente a todos os níveis de ensino, com oportunidades de permanência e êxito, rompendo assim com a concepção integradora. A PNEEPEI foi elaborada pelo grupo de trabalho composto por estudiosos do campo da Educação Especial e agentes públicos ligados a então Secretaria de Educação Especial do MEC. Este documento reconhece a educação inclusiva como paradigma que “assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 5).

Em seu texto, a PNEEPEI também define o público-alvo da Educação Especial, ou seja, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, o mesmo documento ressalta que “as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008). Este enunciado do texto da

PNEEPEI permite que cada âmbito gerencial da política coloque relevâncias nos aspectos que caracterizam seus contextos, de modo a atender os alunos dentro da diversidade que se apresenta.

A partir da proposta de inclusão trazida pela PNEEPEI, assistimos a uma evolução no número de matrículas nas escolas comuns, com um panorama ascendente para o ingresso de alunos com deficiência na rede regular de ensino, conforme demonstra o gráfico 05:

Gráfico 1 – Matrículas da Educação Especial 2007 – 2013



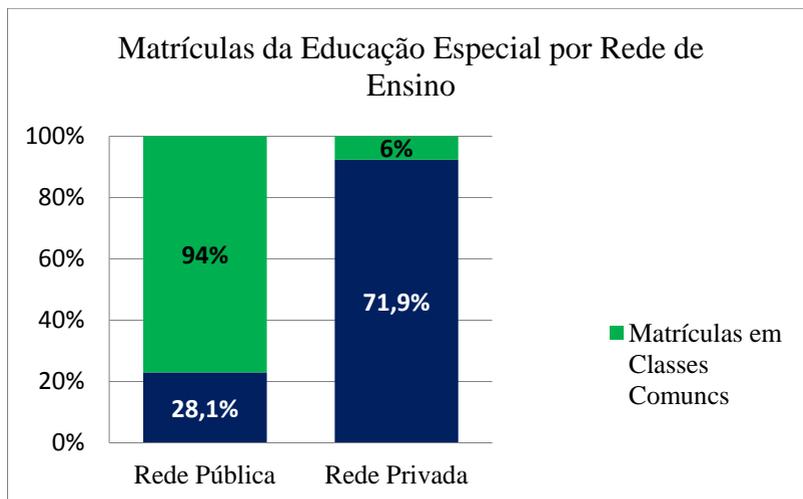
Fonte: Elaborado pela autora a partir do Resumo Técnico do Censo Escolar de 2013.

Os dados apresentados no gráfico demonstram que, ao longo dos anos da PNEEPEI, houve um significativo incremento no número de alunos incluídos nas classes comuns de ensino em relação aos matriculados em instituições exclusivas de atendimento a alunos com deficiência.

Outro dado que desponta da adoção da PNEEPEI é que uma análise da natureza das matrículas no ano de 2013 mostra que a rede pública de ensino concentrou o maior número de

matrículas de alunos incluídos, enquanto que na rede privada prevalecem os alunos matriculados em classes especiais.

Gráfico 2 – Tipo de Matrícula da Educação Especial por Rede de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Resumo Técnico do Censo Escolar 2013.

Enquanto na rede pública 94% dos alunos com deficiência tiveram suas matrículas efetivadas junto às classes comuns, na rede privada de escolas apenas 6% destes alunos acessaram este tipo de matrícula, ficando um expressivo contingente destes alunos (71,9%) matriculados em classes especiais. É possível que a PNEEPEI tenha muito mais adesão nas instituições públicas de ensino do que nas privadas, apesar de se tratar de uma política nacional, oriunda de lutas e debates de toda a sociedade.

Uma breve retrospectiva mostra que neste caminho tivemos mudança de concepções e, por conseguinte, textos legais que expressaram políticas educacionais diferentes. Do

assistencialismo evidenciado na política dos anos 1950 à perspectiva de educação inclusiva que adotamos atualmente, muitos documentos foram escritos. Interessa-nos especialmente o que foi produzido a partir da década de 1990, quando a chamada “Constituição Cidadã” já se encontrava promulgada, trazendo consigo as influências de inúmeros segmentos da sociedade.

Assim, em 1994 foi lançada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, onde o acesso à classe comum de ensino estava condicionado aos alunos que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p.7). O texto trazia uma *condição* para o acesso dos sujeitos, sem garantir-lhes a permanência. Nesta perspectiva, não era a escola que se modificava, mas sim o sujeito com deficiência que alcançava o direito de acesso, devendo adaptar-se ao que estava posto. Sendo assim, não é difícil concluir que os investimentos, o currículo, os ambientes, entre outros elementos, eram direcionados ao atendimento do aluno que não possuísse deficiência ou que, ao possuí-la, fosse capaz de adaptar-se ao ambiente escolar comum.

Em 1999, com o Decreto nº 3298, que regulamenta a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ratifica-se a definição da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular.

Nesse mesmo contexto, a resolução CNE/CEB 2/2001, que traça as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, também confirma esse direito, ao determinar, em seu artigo 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de

qualidade para todos (BRASIL, 2001). Essas diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado na modalidade complementar ou suplementar ao ensino regular, todavia, “ao admitir a possibilidade de substituição do ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva” (BRASIL, 2008, p.08).

Nessa perspectiva, ainda em 2005 foi lançado pelo Ministério da Educação o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, o qual considera que:

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (BRASIL, 2005, p. 08)

Nesse curso, finalmente, em 2008, chega-se ao texto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetiva assegurar o acesso do aluno deficiente a todos os níveis de ensino, com oportunidades de permanência e êxito, rompendo assim com a concepção integradora. A PNEEPEI foi elaborada pelo grupo de trabalho composto por estudiosos do campo da Educação Especial e agentes públicos ligados a então Secretaria de Educação Especial do MEC. Este documento reconhece a educação inclusiva como paradigma que “assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 5).

Em seu texto, a PNEEPEI também define o público-alvo da Educação Especial, ou seja, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, o mesmo documento ressalta que “as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008). Este enunciado do texto da PNEEPEI permite que cada âmbito gerencial da política coloque relevâncias nos aspectos que caracterizam seus contextos, de modo a atender os alunos dentro da diversidade que se apresenta.

### 3.1 SOBRE O QUE SE DIZ NO PERCURSO: TEXTO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E GESTÃO

Tendo como referência as principais influências citadas e observando este percurso da Educação Especial no Brasil, o que se diz no caminho são leis, decretos, normativas, programas e outros documentos legais que vêm referenciando a política de Educação Especial.

Considerando que estes textos são os elementos norteadores das práticas que deverão se efetivar, torna-se necessário examiná-los na perspectiva de instrumentos de gestão, pois as diretrizes de tais documentos serão traduzidas em ações práticas, colocadas à disposição da Educação Especial.

A reorganização do sistema de Educação Especial a partir da política de inclusão apresenta, como instrumento de operacionalização de suas diretrizes, o serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sistema que garante a complementação ou suplementação do ensino regular, dando suporte à proposta de educação inclusiva.

Em termos legais, o AEE está previsto desde a constituição de 1988, embora só receba diretrizes operacionais

em 2009, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, já dentro dos princípios da PNEEPEI. Esta política atribui ao AEE a função de disponibilizar “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008, p. 16).

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, lê-se:

Art. 1º- Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º- O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de **serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras** para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Observa-se que o texto legal faz referência aos meios pelos quais as escolas poderão, efetivamente, concretizar a perspectiva inclusiva da Educação Especial. Surgem aqui os elementos operacionais de sustentação da proposta inclusiva, instrumentos que deverão estar na escola, atuando em favor da Educação Especial. Trata-se, portanto, de dar atenção não só ao arcabouço teórico metodológico, como é o caso da questão do currículo e de outras linguagens, mas também aos elementos materiais que podem dar forma a outras vias de aprendizado: materiais didático pedagógicos, espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas de comunicação e informação, transportes, dentre outros (BRASIL, 2009).

A CNE/CEB nº4/2009, texto legal que disciplina a oferta dos AEE nas escolas, remete à instalação de ambientes preparados para a realização deste serviço especializado, preconizando a instalação das Salas de Recursos Multifuncionais, as quais se constituem de espaços dotados de recursos didático pedagógicos específicos.

O programa de implantação das SRM's objetiva funcionar como apoio à organização da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar que os estudantes público-alvo dessa política tenham pleno acesso ao ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino.

Para atingir tais objetivos, o MEC/SECADI proporciona os recursos financeiros para a aquisição dos materiais e equipamentos que compõem as salas; fornece informações sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; monitora a entrega e instalação dos itens às escolas; orienta aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; mantém cadastro das escolas com salas de recursos multifuncionais implantadas; promove a formação continuada de professores para atuação no AEE; publica os termos de doação; atualiza as salas de recursos multifuncionais implantadas pelo programa; apoia financeiramente as adequações arquitetônicas (BRASIL, 2010).

Rebello e Kassar (2014) lembram que estas salas já eram pensadas e previstas em documentos oficiais desde antes da institucionalização da PNEEPEI, pois em 2007 já tem-se a portaria ministerial MEC 13/ 2007, de criação destes ambientes.

Art. 1º [...]

Parágrafo Único. A sala de recursos [...] é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para

atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art 3º Os recursos para a implementação das ações previstas nesta Portaria correrão por conta de dotações consignadas anualmente ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

São os textos que disciplinam a implantação das SRMs nos AEEs os que trazem a orientação para que as ações inclusivas se concretizem no nível local. Em 2010, por exemplo, o Ministério da Educação lançou um manual de orientações à instalação desse programa. Neste manual encontram-se tipificados estes ambientes e especificados os materiais distribuídos pelo Governo Federal para a equipagem das salas de recursos multifuncionais. Conforme diz o texto deste documento, as SRMs são tipificadas de acordo com o tipo de material que recebem, podendo ser do Tipo I ou do Tipo II, como mostram os Quadros 5 e 6:

Quadro 5 – Lista de materiais do kit disponibilizado pelo MEC para as SRMs Tipo I

<b>EQUIPAMENTOS</b>	<b>MATERIAIS DIDÁTICO/PEDAGÓGICOS</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Ritmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora Laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software de Comunicação alternativa
01 Acionador de Pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse cm entrada para acionador	01 Quebra-Cabeças – sequencia lógica
01 Lupa Eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
<b>MOBILIÁRIOS</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa Redonda	01 Dominó de animais em Libras
04 cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras

01 Mesa para impressora	01 Dominó Tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro Branco	01 Kit de Lupas Manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado- Suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: MEC (2010)

As salas Tipo II possuem todos os equipamentos das salas Tipo I, acrescidas de equipamentos específicos para alunos com deficiência visual.

Quadro 6 – Lista de materiais do kit disponibilizado pelo MEC para as SRMs Tipo II

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braile
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: MEC (2010).

Quadro 7 – Composição anual das SRMs – Recursos de Tecnologias Digitais

RECURSOS	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Computador	02	02	02	01	02	02	02	02
Impressora laser	01	01	01	01	01	01	-	-
Tv com legenda 29"	01	01	01	-	-	-	-	-
DVD	01	01	01	-	-	-	-	-
Scanner	01	01	01	01	01	01	-	-
Adaptador de Campainha	01	01	-	-	-	-	-	-
Impressora Braille	01	-	01	01	01	01	-	-
Switch	-	01	01	01	-	-	-	-
Notebook	01	01	01	01	01	01	01	01
Teclado com Colméia de	-	-	01	01	01	01	01	01

Acrílico								
Mouse adaptado	-	-	01	-	-	-	-	-
Monitor 32" LCD	-	-	-	01	-	-	-	-
Teclado	-	-	-	01	-	-	-	-
Mouse	-	-	-	01	-	-	-	-
Fone de ouvido com microfone	-	-	-	01	-	-	-	-
Estabilizador	-	-	-	01	02	02	02	02
Mouse com entrada para acionador	-	-	-	01	01	01	01	01
Acionador de Pressão	-	-	-	01	01	01	01	01
Software de comunicação alternativa e aumentativa	-	-	-	01	01	01	01	01
Software para produção de desenhos gráficos táteis	-	-	-	01	-	-	-	-
Lupa Eletrônica	-	-	-	01	01	01	01	01
Impressora Multifuncional	-	-	-	-	-	-	01	01
Roteador Wireless	-	-	-	-	-	-	01	01

Fonte: MEC (2013).

Frente a esta alternância de composição, em que ocorre a supressão ou a oferta de diferentes artefatos, é possível que uma mesma rede de ensino tenha diferentes composições de salas, pois as escolas são habilitadas em anos diferentes. Portanto, do ponto de vista da gestão, trata-se de gerenciar um sistema heterogêneo em termos de tecnologias educacionais.

A partir dos anos de 2011, 2012 e 2013 foram organizados kits de atualização, com o objetivo de complementar as salas já instaladas. O processo de atualização está vinculado aos dados do EDUCACENSO e faz parte das ações de planejamento e expansão do Programa, pelo MEC/SECADI. O manual de orientação do Programa cita que além dos kits, serão organizadas visitas técnicas para verificação do funcionamento dos equipamentos.

### Quadro 8 – Composição dos kits de atualização – Recursos de Tecnologias Digitais

<b>RECURSOS</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Impressora braile	01		
Scanner com voz	01	01	01
Notebooks	-	02	02
Impressora multifuncional	-	01	01
Lupa eletrônica	-	01	01
Mouse estático com esfera	-	01	01
Teclado Expandido com Colmeia	-	01	01

Fonte: MEC (2013).

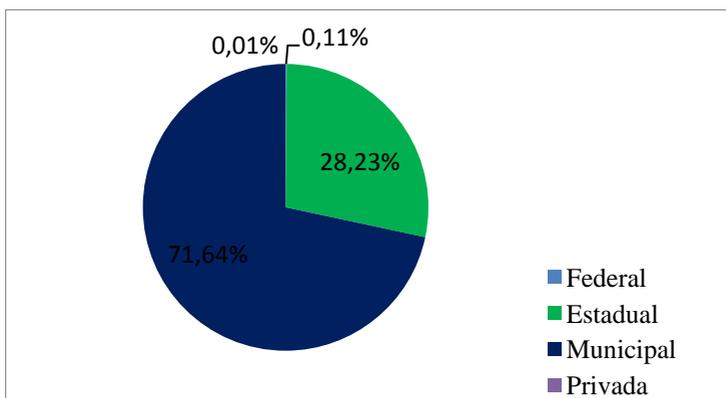
Além da descrição da composição dos espaços e dos kits de atualização, o manual estabeleceu os critérios para que as escolas possam implantar as SRMs, descrevendo aspectos referentes ao cadastro da unidade escolar no sistema do governo. Além disso, discorre sobre a gestão das salas, referindo-se às normas de entrega, instalação e garantias dos recursos e as condições de funcionamento destes ambientes. O documento ressalta ainda a importância da atualização dos dados junto ao censo escolar, para que o Ministério da Educação possa planejar a expansão do programa, bem como proporcionar atualizações, apoio complementar, visita técnica ou envio de informativos (REBELLO e KASSAR, 2014).

Conforme dados do Ministério da Educação- SIMEC, até o ano de 2011<sup>16</sup> foram instaladas 39.301 salas, com as devidas atualizações, distribuídas nas diferentes esferas administrativas, conforme mostra o gráfico 03.

---

<sup>16</sup> A última atualização de dados do SIMEC informa somente até o ano de 2011.

Gráfico 3 – Distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais por esfera administrativa



Fonte: SIMEC (2012).

Observa-se, pelo gráfico, que são as redes municipais aquelas que abrigam o maior número de SRMs, seguida das redes estaduais.

A implantação das SRMs exige uma atuação efetiva dos gestores educacionais, pois o manual de implantação destes espaços, no item 2.1, traz os “critérios para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais”, esclarecendo as atribuições dos gestores dos sistemas de ensino na efetivação do programa. Segundo o manual, “aos gestores cabe definir, quando da implantação das SRMs, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede” (BRASIL, 2010, p. 10).

Na sequência, o documento estabelece os critérios para a tomada de decisão, quanto à escolha das escolas a serem contempladas:

A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do

sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;

A escola indicada deve ser da rede pública de ensino, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);

[...]

A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professores para atuarem no AEE (BRASIL, 2010, p.10).

Portanto, o texto destas normativas estabelece o vínculo entre o efetivo funcionamento das SRMs e a ação gestora local, uma vez que para a implantação das mesmas é preciso o compromisso local com o propósito destes ambientes.

#### Quadro 9 – Responsabilidades Gerenciais quanto ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais

<b>Governo Federal</b>	<b>Gestão Local</b>
Adquire os kits de recursos;	Disponibiliza o espaço físico em condições adequadas para a instalação da Sala;
Monitora a entrega dos recursos nos municípios;	Monitora o controle da entrega e instalação nas escolas;
Orienta os sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE nesses espaços;	Acompanha o funcionamento das Salas conforme os objetivos do AEE;  Orienta quanto à oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas.
Mantém atualizado o banco de dados sobre as escolas cadastradas;	Valida e mantém atualizadas as informações sobre matrículas no censo escolar;
Promove a formação continuada dos professores que atuam nas SRMs;	Apoia a participação dos professores nos cursos promovidos pelo Ministério da Educação.
Gerenciam o processo de doação patrimonial dos kits;	Gerencia a alocação dos kits conforme o cadastro das unidades escolares;
Atualiza os kits das salas	Gerencia a segurança e conservação dos

implantadas pelo programa;	itens;
Encaminha às secretarias materiais informativos e revista “inclusão”, como material de apoio.	Mantém o compromisso de atualização de informações à equipe
Fiscaliza os termos estruturais dos espaços físicos onde as salas serão implantadas;	Gerencia a manutenção do espaço físico
Disponibiliza a equipe de manutenção dos recursos instalados nas salas.	Gerencia a manutenção, segurança e conservação dos itens;

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Manual de Orientação da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2010).

As atividades de aquisição, instalação e manutenção dos equipamentos ficam a cargo do Governo Federal, devendo disponibilizar subsídios e equipes de serviço para isso. No entanto, alguns entraves são observados neste aspecto, sendo que, nem sempre as atribuições descritas no texto são observadas na sua integralidade. Hummel (2012) conduziu estudo que mostrou a existência de salas com os equipamentos na garantia, mas que, para entrarem em funcionamento, estavam na dependência da visita da empresa distribuidora, responsável pelo suporte técnico. Nas mesmas condições, o estudo identificou salas que tinham seus equipamentos fora do período de garantia e necessitavam igualmente de manutenção das empresas de suporte, sem, no entanto, obtê-la, ficando isso ao encargo do município. Este aspecto evidenciado pelo estudo de Hummel (2012) mostra que este tipo de demanda, oficialmente sob a responsabilidade do nível federal, ao não ser atendida, acarreta dificuldades e ônus para os governos locais, além de causar transtornos e déficits no bojo da proposta a ser desenvolvida, pois “professores veem seu trabalho comprometidos pelos problemas técnicos dos equipamentos” (HUMMEL, 20012, p. 51).

Se por um lado o governo federal financia, regulamenta e monitora a implantação da sala, por outro delega a prática de seu funcionamento as outras esferas administrativas. Desta forma, passa-se do texto legal ao *locus* de aplicação, ou ainda, ao contexto da prática, onde as decisões dos gestores educacionais deverão dar condições de efetivação do atendimento nas SRMs. Isso implica definir escolas que serão espaços pedagógicos, designar profissionais devidamente capacitados para operar estes recursos, monitorar matrículas, entre outras ações.

Neste estudo, interessa-nos dar destaque à ação da gestão local no processo de implantação das salas, com foco nas Tecnologias Digitais, equipamentos descritos no Manual de Implantação das Salas como recurso pertencente aos kits a serem disponibilizados para as unidades educativas utilizarem no AEE.

As tecnologias digitais aparecem fortemente inscritas na proposta de operacionalização das SRMs, ao mesmo tempo em que são recursos que, para a efetiva utilização, dependem de vários aspectos: aquisição, instalação, manutenção, formação docente específica, entre outros. Neste cenário, algumas considerações se fazem pertinentes, especialmente quando se pensa a gestão local destes recursos.

### 3.2 CAMPOS DE TRADUÇÃO DE UMA MESMA POLÍTICA: OS TEXTOS DE BELFORD ROXO – RJ E FLORIANÓPOLIS - SC

A análise das duas redes municipais pesquisadas no que diz respeito à trajetória de implementação das salas de recursos e adoção das tecnologias que as compõem requer que se traga elementos de discussão que são anteriores e mais abrangentes que a especificidade tecnologias digitais, recorte deste estudo.

Nesse sentido, Ball oferece subsídio para a discussão.

Em 2012 Ball, Maguire e Braun, propõem a *Theory of Policy Enactment*<sup>17</sup>. Essa proposta aparece pela primeira vez no livro *How schools do policy: policy enactments in secundari schools*. Mainardes e Stremel (2015) explicam que trata-se da centralidade do que já fora exposto no ciclo de políticas, sobretudo no que diz respeito ao contexto da prática, em ideias que complementam a proposta do ciclo de políticas e trazem importantes elementos para a análise do processo de interpretação/tradução de uma dada política.

Ball, Maguire e Braun (2012, p.22) explicam que o contexto material tem grande impacto sobre a tradução das políticas e referem-se a aspectos como orçamento, arquitetura, nível de pessoal, tecnologia, dentre outros aspectos que concorrem para que determinada política aconteça em um local específico. Assim, os autores salientam que as decisões tomadas num determinado contexto sofrem a influência das capacidades locais, dos recursos disponíveis e das diferenças socioeconômicas, lembrando a importância de levar-se em conta esses aspectos quando da análise da efetividade de determinada política.

Assim, entendemos que os aspectos referentes aos caminhos para a adoção das Tecnologias Digitais nas Salas de Recursos Multifuncionais são impactados pelas características da constituição e da sistemática particular de cada rede de ensino. Isso é reforçado pela organização das atribuições das esferas políticas no que diz respeito às responsabilidades quanto ao programa de implantação das salas, de acordo com os textos oficiais apresentados até o momento.

Sendo assim, para compreender como esta política se traduz no contexto local dos municípios de Belford Roxo e Florianópolis, espaços de pesquisa para este estudo, procedemos, inicialmente, uma caracterização de suas redes de

---

<sup>17</sup>Os autores utilizam o termo “*enactment*” no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas (MAINARDES, 2015, p. 6).

Educação Especial, considerando os textos oficiais que o município dispõe e as formas de organização adotadas pelas redes. Este passo da pesquisa segue o pressuposto de que as diferentes características locais imprimem também diferentes percepções e caminhos para o que expressam os textos das políticas. Neste sentido, os elementos ora apresentados serviram de guia para análises posteriores relativas aos achados de campo.

### **3.2.1 A organização das Salas de Recursos em Belford Roxo e Florianópolis**

O município de Belford Roxo, desde 1993, ano de sua emancipação, já previa espaço para a Educação Especial na legislação municipal. A Lei Orgânica do município, Capítulo I, art. 163 faz referência ao dever do poder público local de garantir o atendimento educacional especializado aos alunos que deste serviço necessitem e que isso ocorra com o aluno inserido, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino.

Capítulo 1: Da Educação

Art. 163 O dever do Município com a Educação será mediante a garantia de:

[...]

III – Atendimento Educacional Especializado aos portadores de Deficiência, preferencialmente, na rede Regular de Ensino; (Lei Orgânica Municipal de Belford Roxo, 13 de agosto de 1993)

No curso da organização do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, o Conselho Municipal de Educação, no ano de 2004, expressa a importância de repensar a Educação Especial, considerando que “há necessidade de ruptura dos paradigmas anteriormente adotados para que a Educação Especial seja ressignificada, no sentido de contribuir para uma educação mais justa e democrática que

atenda à heterogeneidade do alunado” (CME, 2004). Frente a isso, o Conselho delibera normas para a Educação Especial convergentes para uma proposta inclusiva, que considere o “novo paradigma vigente”, conforme diz o texto oficial.

Atualmente, encontra-se em vigor a Deliberação nº18/CME/2010 que define as diretrizes para a Educação Especial no município:

**Artigo 2º** - A Educação numa perspectiva inclusiva, dever constitucional do município, será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

§1º – O atendimento desses alunos terá início na Educação Infantil em creches e pré-escolas, sendo-lhes assegurado um conjunto de recursos e atendimentos educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, **em alguns casos, substituir** os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Deliberação nº18/CME/2010, grifo nosso).

A deliberação mencionada apresenta as características do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, observando os pressupostos da perspectiva inclusiva, ainda que considere a possibilidade de, em casos específicos, ocorrer a substituição do ensino regular.

Monteiro e Pletsch (2014), em estudo sobre a rede regular de Belford Roxo, evidenciam que a legislação local define como responsabilidade gerencial da Secretaria de Educação garantir a matrícula destes alunos, ficando ao encargo das unidades escolares a organização das condições necessárias para atender as especificidades de tais educandos.

Ainda por meio da deliberação nº 18/2010, o CME de Belford Roxo define o perfil do alunado, caracterizando o que constitui-se, no município, a clientela alvo da Educação Especial:

**Artigo 6º** - Serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentam:

I – Limitações no processo de desenvolvimento e/ ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares, compreendidas em três grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- c) aquelas decorrentes de síndromes neurológicas, psiquiátricas e de quadros psicológicos graves;

II - Dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciados dos demais alunos, particularmente dos alunos que apresentam surdez, cegueira, baixa visão surda-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e acessibilidades ao currículo, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis como língua brasileira de sinais e o sistema Braille, tecnologias assistivas, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

III – Altas habilidades / superdotação, apresentam notável desempenho e elevada potencialidade na aprendizagem, que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes, apresentando condições de aprofundar e enriquecer os conteúdos.

A definição do público-alvo é acompanhada pela ressalva da necessidade de avaliação do alunado por parte da Secretaria Municipal de Educação:

Parágrafo único - Todos os alunos referidos nos incisos deste artigo serão submetidos à avaliação pela SEMED e encaminhados aos atendimentos específicos; assim como atendimento educacional especializado (sala de recursos) nas escolas de ensino regular e sala de apoio na escola especial (DELIBERAÇÃO Nº 18, CME/2010)

Para Monteiro e Plestch (2013), a importância da definição clara de quem são os educandos com deficiência no município de Belford Roxo contribui para a preservação dos direitos daqueles que apresentam condições que possam vir a ser discriminadas.

Dados do INEP (2013) mostram que, num total de 72 escolas pertencentes à rede municipal de educação, há 970 matrículas vinculadas à rede municipal de Educação Especial, conforme a tabela 02. Esse total de alunos representa cerca de 2% do total de matrículas da rede municipal da educação de Belford Roxo.

Tabela 2 – Número de matrículas da Educação Especial por nível de ensino em Belford Roxo

Educação Infantil		Ensino Fundamental		Educação de Jovens e Adultos	
Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Fundamental	Médio
1	29	798	105	37	0

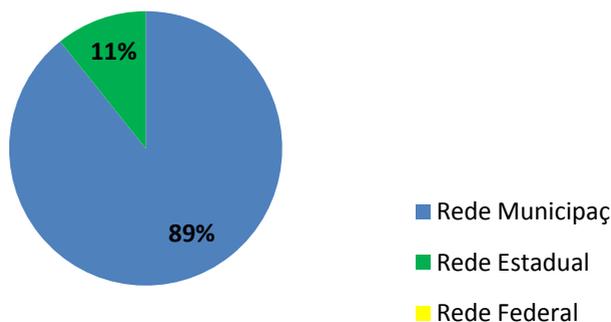
Fonte: Censo Escolar, INEP, 2014.

Observa-se, pela tabela, que as matrículas são escassas na etapa da Educação Infantil, concentram-se nos anos iniciais

do ensino fundamental, apresentando uma diminuição nos anos finais desta etapa e não existindo no Ensino Médio.

No total de matrículas na Educação Especial de Belford Roxo, mostra-se expressiva a parcela desse alunado matriculado na rede municipal, conforme gráfico 04:

Gráfico 4 – Alunos da Educação Especial por Rede de Ensino



Fonte: Censo Educacional 2013

Esta expressividade de matrículas na rede municipal em relação às demais redes pode ser explicada pela maior concentração de alunos no Ensino Fundamental, nível de ensino que fica sob a responsabilidade da esfera administrativa municipal. No entanto, observa-se que, na Educação Infantil há um baixo número de matrículas e, sendo esta etapa também uma responsabilidade municipal, é possível que, em Belford Roxo, existam casos de crianças de Educação Especial, de 0 a 4 anos, fora da escola.

Em termos de estrutura administrativa, a Educação Especial de Belford Roxo tem uma Coordenação de Educação Especial/Inclusão que trabalha de forma subordinada e articulada com a SEMED. Atualmente, essa divisão administrativa conta com uma equipe de profissionais, dedicada ao funcionamento da rede de Educação Especial no município. Nesta equipe, distinguem-se duas categorias de

profissionais: uma, de profissionais itinerantes; outra, de profissionais mediadores. O profissional itinerante assessora professores e a equipe da unidade escolar onde, apesar da existência de alunos incluídos, não ocorre Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Já o profissional mediador da inclusão é um integrante da equipe técnico-pedagógica da escola, escolhido pela unidade escolar, para ser o responsável pelo vínculo entre a coordenação gerencial e a escola. A gerência então capacita esse profissional e lhe atribui a função de organizar, junto com o professor, a adaptação curricular do aluno incluído, além de realizar o controle de frequência e quantitativo de alunos incluídos (DOCUMENTO ORIENTADOR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS, 2013).

Integrando a rede municipal de Educação Especial, Belford Roxo conta com a Escola Municipal de Educação Especial Albert Sabin, unidade escolar baseada no modelo de classes especiais. Esta unidade escolar tem infraestrutura com diferentes ambientes, como espaço para leitura e sala de informática. Além disso, conta com uma equipe multidisciplinar de professores especializados docentes de Educação Física e Educação Artística, além de um sistema de atendimento à saúde.

Sobre a unidade escolar Albert Sabin, a deliberação nº18/CME/2010:

**Artigo 11** - A escola especial com atendimento educacional especializado fará parte da rede municipal de ensino com estrutura específica.

§ 1º - O atendimento na sala de apoio pedagógico específico será individualizado, conforme patologia do aluno.

§ 2º - A partir dos avanços observados do aluno com necessidades educativas especiais e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da unidade escolar e a família deverão decidir em conjunto com base

na avaliação pedagógica quanto ao seu encaminhamento à classe regular.

No âmbito da estrutura física, a rede de Belford Roxo possui as Salas de Recursos Multifuncionais, descritas no “Documento Orientador das Atividades Pedagógicas de 2013” como sendo salas de recursos específicos para atendimento de alunos com necessidades específicas, não se destinando a atividades de reforço escolar, mas sim de atendimento que considere as especificidades do aluno da Educação Especial:

As salas pertencem ao perfil Atendimento Educacional Especializado, ou seja, não é ‘reforço’ ou ‘explicadora’, pois estaremos atendendo aos alunos com necessidades específicas” as quais necessitará de recursos específicos. (DOCUMENTO ORIENTADOR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS, 2013, p. 31)

O documento faz ainda uma distinção de função entre as salas recebidas do MEC e aquelas já existentes nas unidades escolares. As primeiras são aquelas contempladas com o kit de recursos oferecido pelo programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. As últimas, instaladas pela própria escola e chamadas simplesmente salas de recursos, têm a função de produzir materiais de apoio à ação docente e às práticas pedagógicas, com papel coadjuvante no atendimento educacional especializado.

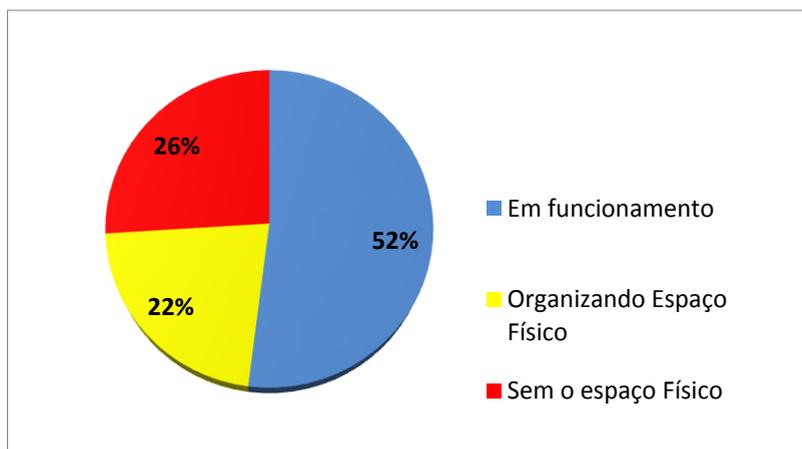
Nos casos das Salas Multifuncionais, estas receberam do MEC material específico para cada deficiência, já as Salas de Recursos que encontram-se nas UEs, estas estarão organizando-se em preparar material voltado para o mesmo público citado, isto não isenta os profissionais das Salas Multifuncionais de também ampliar o material, já que uma vez o material enviado já são para casos comuns

(DOCUMENTO ORIENTADOR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS, 2013, p. 31)

O texto do documento citado aponta para a possibilidade de ampliação dos recursos para além daqueles disponibilizados pelo Governo Federal, com ênfase na produção de material de apoio e orientação para as práticas que envolvam o AEE.

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo, a adesão do município ao programa de SRMs do Ministério da Educação deu-se no ano de 2008. No registro oficial verificado no site do MEC encontram-se cadastradas 19 salas. Todavia, em uma primeira verificação in loco destes recursos, foram localizadas 05 salas instaladas e, mais recentemente, identificam-se 09 salas em funcionamento e 01 interditada, conforme aponta o quadro a seguir.

Gráfico 5 – Situação das Salas de Recursos Multifuncionais no ano de 2013 em Belford Roxo



Fonte: Reunião de Gestores das Salas de Recursos Multifuncionais de 2013.

O funcionamento destas salas ocorre como salas-polo, onde alunos de outras unidades escolares são encaminhados para atendimento. De acordo com a Secretaria, a organização dos polos dá-se pela questão logística, ainda que seja objetivo municipal que todas as escolas possam ter o atendimento em sua unidade. Conforme o relato da gestora da Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação tem realizado a habilitação de escolas que já disponham de espaço físico para a implantação das SRMs, ainda que não esteja disponível o kit de recursos enviado pelo Governo Federal.

Observa-se que o número de matrículas de Educação Especial na rede municipal de Belford Roxo (aproximadamente 900 alunos) , quando confrontado com o número de salas efetivamente instaladas nos polos (09 salas em funcionamento), resulta em uma relação aluno/sala bastante elevada, estimando-se, em média, um contingente próximo a 100 alunos por sala. Considerando o número de tecnologias digitais disponibilizados em cada kit que compõe as salas (quadros 0 e 05), infere-se que o município oferece poucos recursos de TDs aos alunos da Educação Especial que frequentam as salas. Neste cenário, ainda é preciso considerar outras questões limitadoras de acesso às SRMs e seus recursos tecnológicos, como é o caso das distâncias geográficas ou as dificuldades de locomoção que estes alunos podem enfrentar para chegar aos polos.

O panorama municipal de Belford Roxo aponta o exercício da rede de educação no sentido de adaptar-se aos preceitos da política. Por outro lado, a adoção desta política contribui para o norteamo das atividades no que diz respeito à Educação Especial.

O município de Florianópolis, entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, empreendeu uma reestruturação da gerência de Educação Especial, departamento então vinculado à Secretaria Municipal de Educação (MICHELS et. al. 2012).

Considerando este percurso de reestruturação, destacam-se algumas iniciativas da rede que contribuem para o desenho atual da estrutura. Em 2002, o município implantou nove salas de recursos para deficiência auditiva e deficiência visual, em escolas-polos, cada uma com dois professores de formação específica na área de Educação Especial e jornada de trabalho de 40 horas. O objetivo destes ambientes era a promoção de instrumentos de acessibilidade à aprendizagem dos educandos com deficiência sensorial. Além disso, a rede contava com serviço itinerante do Professor Integrador, que atuava em várias unidades educativas (MACHADO, 2009).

No ano de 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”, que preconizava o direito de acesso de todos à escolarização. Consoante a isso, a rede municipal de Florianópolis alinhou sua política de Educação Especial, lançando o “Programa Escola da Diversidade” no mesmo ano e como um desdobramento do programa nacional. Neste mesmo ano foi extinto o serviço de Professor Integrador e as salas de recursos, ao mesmo tempo em que regulamentou a criação de onze Salas Multimeios e o serviço do Atendimento Educacional Especializado/AEE, indicando o público de interesse como sendo os alunos surdos, cegos, baixa visão, surdo-cego e com dificuldades motoras. No referido documento havia ainda a orientação de que as Salas Multimeios ficariam vinculadas a Divisão de Educação Fundamental e não atenderia alunos com Deficiência Mental, sendo que estes deviam realizar o AEE nas escolas especiais parceiras, em complemento ao ensino regular, sem, no entanto, ser substitutivo.

Em setembro deste mesmo ano foi criado e regulamentado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual/ CAP, O CAP resulta de uma parceria da SMED com o Ministério da Educação/MEC, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial/SEESP, e a Associação Brasileira de Educadores de

Deficientes Visuais. A implantação do serviço também contou com a parceria técnica da Associação Catarinense para Integração de Cegos.

Assim, ficou constituída, em Florianópolis, uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, no atendimento aos educandos cegos e baixa visão, encarregada também de organizar e oferecer capacitação aos profissionais e demais recursos humanos da comunidade, visando a melhoria e a ampliação dos serviços e programas de atendimentos especializados (MACHADO, 2009).

Todas estas ações culminaram no que hoje é previsto para a Educação Especial na rede municipal de Florianópolis, com espaço assegurado nos documentos oficiais. O Plano Municipal de Educação, documento expedido em 2009, dedica uma sessão à Educação Especial, onde define essa modalidade da seguinte maneira:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (PME, 2009, p. 90).

O mesmo documento ainda aponta para a perspectiva inclusiva quando acentua, nas diretrizes da Educação Especial, a relevância de inserir todos os alunos na rede regular, como forma de

desenvolver a política de inclusão, democratizando o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Quanto mais o AEE for oferecido na escola comum, mais estará afirmando o seu papel de oportunizar a inclusão. Os problemas desse aluno devem ser tratados e discutidos no dia a

dia da escola e com todos os que nela atuam (PME, 2009, p. 90).

Atualmente, as diretrizes municipais que orientam o funcionamento da Educação Especial no município são referentes ao “Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis”:

A Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC visa garantir as condições de o aluno, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal (FLORIANÓPOLIS, 2010).

A definição do público-alvo da Educação Especial municipal também fica explicitada no excerto acima, sendo que a expressão “deficiência” é entendida como “deficiência física, deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira e deficiência múltipla”, conforme explica o documento em nota de rodapé (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 02).

A estrutura administrativa de gestão da Educação Especial no município fica organizada a partir da Gerência de Educação Especial<sup>18</sup>, que conta com 18 assessores, além dos profissionais professores em Educação Especial, professores de LIBRAS e professores auxiliares de Educação Especial.

Os professores de Educação Especial são profissionais que integram a rede com a função de capitanear as ações de atendimento educacional especializado nas escolas, orientando os demais profissionais para o atendimento dos alunos, realizando a interlocução com as famílias e gerenciando recursos e propostas que se destinem à Educação Especial nas

---

<sup>18</sup> Em 2014 a Gerência de Educação Inclusiva passa a chamar-se Gerência de Educação Especial

unidades escolares. Portanto, é de responsabilidade deste profissional:

V - Elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade;

VI - Organizar o tipo e o número de atendimentos educacionais para os alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação;

VII - Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular, bem como a outros ambientes da escola;

VIII - Orientar os demais professores, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos disponíveis; IX - Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros;

X - Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros;

XI - Participar dos Conselhos de Classe/Séries/Anos, reuniões de professores, reuniões de pais da escola e outras atividades pedagógicas da UE, sempre que se fizer necessário;

XII - Encaminhar os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação para realização de avaliações clínicas ou com equipes multidisciplinares, quando necessário;

XIII - Encaminhar a solicitação de Auxiliar de Ensino de Educação Especial para Gerência de Educação Inclusiva, após avaliação do contexto escolar e das necessidades dos alunos;

XIV - Acompanhar e orientar, pedagogicamente, o trabalho dos auxiliares de Educação Especial, Auxiliar de LIBRAS e professores de LIBRAS;

XV - Participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela Unidade Educativa;

XVI - Elaborar relatório anual das atividades realizadas no AEE e no Pólo, com critérios definidos pela Gerência de Educação Inclusiva (FLORIANÓPOLIS, 2010)

Os Professores Auxiliares de LIBRAS integram a rede com o objetivo de realizar a tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - para o português e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita), nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela turma do aluno com surdez. Estas atividades devem ser desenvolvidas em conformidade com a organização da unidade educativa e as diretrizes curriculares vigentes (FLORIANÓPOLIS, 2010).

Os Professores Auxiliares de Educação Especial têm a função de estimular a autonomia e independência dos alunos com deficiência ou transtornos do espectro autista. É, portanto, um profissional que tem o desenvolvimento de seu trabalho centrado, principalmente, na prática junto ao aluno, aplicando os elementos pedagógicos específicos para cada caso, sob a orientação do professor de Educação Especial.

A rede municipal de Florianópolis, no ano de 2013, atendeu 479 alunos na Educação Especial, o que representa 1,7% do total de matrículas desta rede.

Tabela 3 – Número de matrículas da Educação Especial por nível de Ensino em Florianópolis

Educação Infantil		Ensino Fundamental		Educação de Jovens e Adultos	
Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Fundamental	Médio
46	110	169	137	19	0

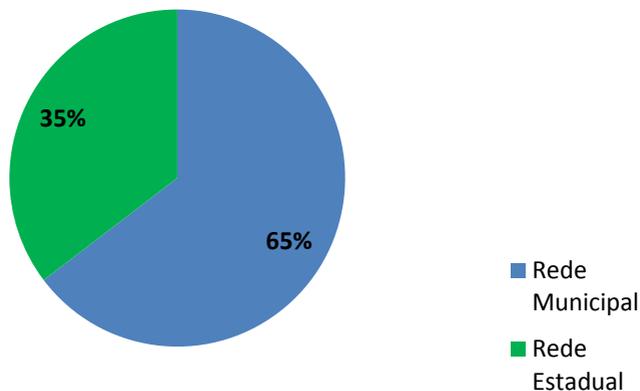
Fonte: Censo Escolar, INEP, 2014.

A tabela demonstra que, na Educação Infantil, o percentual de matrículas em creches é aproximadamente a metade do que aquelas matrículas efetivadas nas pré-escolas. Já no Ensino Fundamental percebe-se que Florianópolis praticamente mantém seus alunos na escola, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, com uma pequena diminuição nos anos finais. No Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, as matrículas de alunos de Educação especial são inexistentes.

Ainda dados do censo escolar disponibilizados pelo INEP (2013) mostram que no total de 799 matrículas de alunos da Educação Especial efetuadas nas redes das diferentes esferas administrativas, a rede municipal corresponde a mais da metade das matrículas da Educação Especial.

No que se refere à infraestrutura da rede municipal para o atendimento educacional especializado, Florianópolis conta com as Salas de Recursos Multifuncionais, embora o município tenha adotado a nomenclatura Sala Multimeios, em função do fato de que a implantação desses espaços ocorreu anteriormente à instalação do programa nacional referente ao mesmo tema. Assim, conforme mencionado anteriormente, em 2003 foram disponibilizados estes locais, ainda que não fosse para atendimento de todos os alunos público-alvo da Educação Especial.

Gráfico 6 – Alunos da Educação Especial por Rede de Ensino em Florianópolis



Fonte: Censo Escolar 2013.

No que se refere à infraestrutura da rede municipal para o atendimento educacional especializado, Florianópolis conta com as Salas de Recursos Multifuncionais, embora o município tenha adotado a nomenclatura Sala Multimeios, em função do fato de que a implantação desses espaços ocorreu anteriormente à instalação do programa nacional referente ao mesmo tema. Assim, conforme mencionado anteriormente, em 2003 foram disponibilizados estes locais, ainda que não fosse para atendimento de todos os alunos público-alvo da Educação Especial.

Com o programa federal, as Salas Multimeios passaram então a atender as diretrizes nacionais, recebendo todos os alunos incluídos na rede regular de ensino. Sobre isso, o “Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis”, diz o seguinte:

As SMs são espaços localizados em 19 UEs da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o objetivo de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação desta rede.

Este serviço constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, com participação facultada ao aluno e/ou seus pais e/ou responsáveis no AEE. A matrícula no AEE está vinculada à frequência no ensino regular, no caso dos alunos com idade entre 6 e 14 anos, cujas ações são complementares e/ou suplementares na formação do aluno.

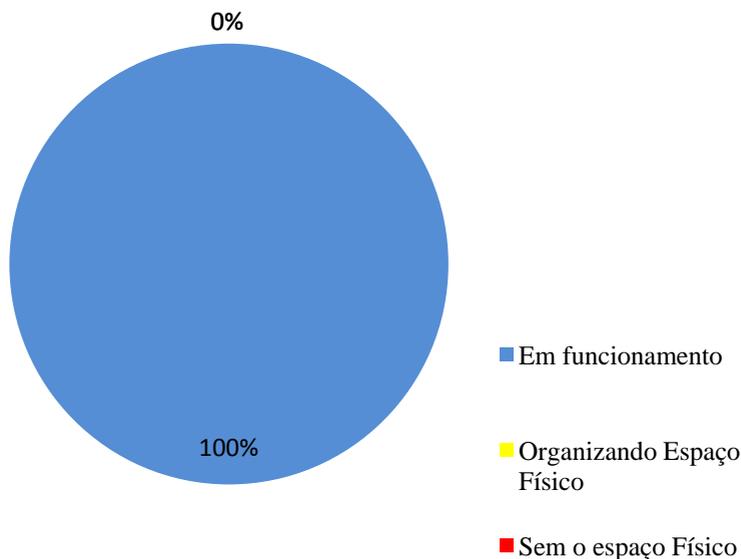
É vedada a matrícula de alunos no AEE que se encontram com idade escolar obrigatória e não frequentam o ensino regular (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.6).

No ano de 2013 a gerência passou a ter 20 salas multimeios, funcionando como polos de atendimento, de acordo com a organização logística.

O AEE é realizado no contra turno da classe comum frequentada pelo aluno, podendo ser na própria UE ou na sala polo mais próxima da UE.

Cada sala é composta por dois professores do AEE, todos com formação inicial específica para exercer a função e não são responsáveis pelo ensino escolar regular (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.5).

Gráfico 7 – Situação das Salas de Recursos Multifuncionais em Florianópolis no ano de 2013



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Todas essas salas foram habilitadas e vinculadas às diretrizes do Governo Federal, recebendo os kits de recursos do programa nacional.

Observa-se que, em Florianópolis, o número de matrículas na Educação Especial (aproximadamente 700 alunos), quando confrontado com o número de SRMs disponíveis, estabelece uma relação de aproximadamente 30 alunos por polo de atendimento. Considerando o quantitativo de tecnologias digitais que integram os kits das SRMs, percebe-se que o município dispõe de condições de acesso às TDs a todos os alunos da Educação Especial, tornando o programa bastante abrangente. Desta forma, é possível concluir que a chegada das SRMs em Florianópolis

consolidou um movimento pré-existente no município, o que contribui para uma melhor organização do sistema.

Conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2012), a execução de uma determinada política no nível local sofre impactos que se originam de um contexto material e a tomada de decisões dos gestores vinculam-se fortemente à influência das capacidades locais. No caso de Belford Roxo e Florianópolis, percebe-se que as variáveis apresentadas pelos dois municípios ora comportam-se de maneira similar, como é o caso da necessidade de organização de polos de atendimento, ora distanciam-se, como na condição de funcionamento das salas e do próprio processo de inclusão na rede regular. Tudo isso contribui para que os caminhos da gestão organizem-se de forma distinta, implicando num processo de tradução particular em cada realidade.

Em Belford Roxo, embora os textos oficiais recomendem “cada unidade escolar da rede municipal de ensino [...] prever e prover o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”, há poucas condições de materialidade para a efetivação desta diretriz municipal. Contingenciado pela expressiva concentração de alunos em poucos polos de atendimento, o município revela a necessidade de uma tomada de decisão gerencial que busque ampliar o número de SRMs, proporcionando, então, também as possibilidades de acesso dos alunos às tecnologias oferecidas nestes ambientes.

Em Florianópolis, como já existiam iniciativas progressas da gestão no que se refere à oferta deste atendimento, as SRMs recebidas chegaram para ampliar iniciativas locais pré-existent. Neste caso, o acesso às salas e às tecnologias disponibilizadas foi potencializado pelo programa, ratificando o que apontam os textos oficiais do município.

Observa-se que, embora os textos oficiais sigam as diretrizes da política nacional e descrevam compromissos

locais com a proposta, a tradução destes textos sofre as influências das contingências locais, a exemplo do que explicam Ball, Maguire e Braun (2012).

#### 4 SOBRE O QUE SE FAZ NO PERCURSO OU O CONTEXTO DA PRÁTICA

“Argumentar que nós realmente não devemos nada às pessoas que não estão em nossa vizinhança, mesmo que fossemos muito gentis com elas, na verdade tornaria muito estreito os limites de nossas obrigações. Se nós devemos alguma consideração ao outro, então uma teoria suficientemente espaçosa da justiça tem de incluir todas as pessoas dentro da órbita de nossos pensamentos sobre justiça.” (Amartya Sen<sup>19</sup>)

As políticas educacionais resultam da convergência de ideias de outros contextos, formadores de redes de influência, tornam-se textos oficiais, onde foram “retrabalhadas, aperfeiçoadas, crivadas de nuances” específicas de um espaço-tempo e, por fim, são traduzidas em um contexto prático (BALL, 1994; 2001, 2013).

Nesse processo de empréstimo de ideias externas, de debates, de criação de normativas internas e de transformação do texto em ação, diversos fatores interagem, principalmente nesta última etapa, onde entram em cena as especificidades de um micro espaço.

Ademais, a Educação como um grande negócio, ou, nos termos de Ball (2014), como “Educação Global S. A.”, tem transformado a própria formulação das políticas na educação, consolidando empresas que têm se especializado na venda e na exportação de políticas educacionais, em especial para países periféricos que ainda precisam resolver seus grandes problemas educacionais. Ainda, conforme o autor explicita, não se trata de

---

<sup>19</sup> SEN, A. A ideia de justiça. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.p.159.

colocar em suspeição, especificamente no nosso caso, políticas que têm tornado a escola pública mais pública e que têm, em alguns casos, assumido um caráter de política de reparação, por todo um processo de exclusão, explicitamente assumido pelo Estado na forma de leis e de regulamentos e que, só muito recentemente, tornam possível o acesso à escola como um direito do cidadão e um dever do Estado<sup>20</sup>. Trata-se sim de tentar entender como estados e municípios têm respondido a determinações políticas e curriculares que, muitas vezes, são endereçadas aos atores locais por forças e redes supranacionais, (PLETSCH; MENDES 2015). Neste contexto,

os municípios, menores entes políticos da Federação, diante das regulações e das orientações nacionais, foram chamados a escolher os caminhos possíveis diante de suas realidades locais, na busca por adequar os sistemas de ensino a essa nova realidade. Nessa direção, também cumpre dizer que é nos municípios que atuam de maneira mais intensa muitos dos agentes que, na contemporaneidade, têm reivindicado a expansão e a difusão de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino básico, tais como movimentos sociais, sindicatos, ONGs e outros agentes resultantes da organização da sociedade civil, sensível aos desafios de pensar e de fazer educação pública (PLETSCH ; MENDES, 2015, p. 03).

Tomando-se isso como referência e observando-se o problema em questão nesse trabalho, trazemos então à cena a figura do gestor, um dos protagonistas desse complexo processo de interpretação/articulação dos textos das políticas com a prática que as consolida, especialmente no que se refere

---

<sup>20</sup> Aqui estamos nos referindo aos direitos dos sujeitos com deficiência e das populações afrodescendentes. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, no caso brasileiro, tentam reverter essas históricas exclusões.

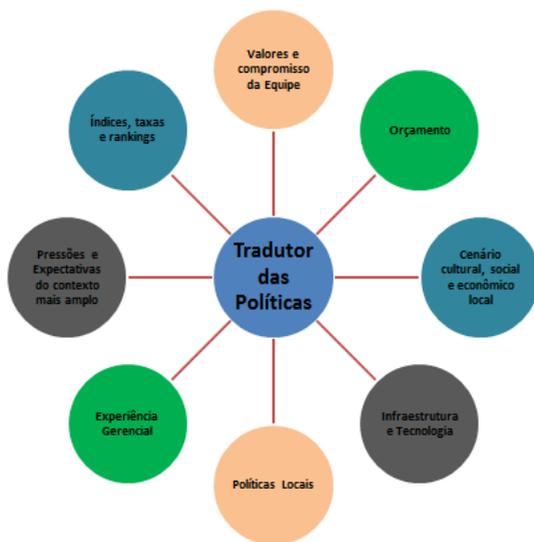
às condições materiais para que estas práticas possam ser desenvolvidas de maneira adequada pela escola.

Sobre isso, Dourado (2007) aponta como um dos desafios da gestão educacional o fato de que a esse gestor não cabe apenas a aplicação de métodos e técnicas administrativas, sendo preciso também levar em conta que

a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924 ).

Isso amplia o desafio de articular diretrizes estruturadas de forma nacional com as possibilidades e necessidades locais, sem perder de vista os princípios e objetivos da Educação para o desenvolvimento da sociedade. Esse desafio gerencial traz para o centro da discussão do contexto da prática uma série de variáveis externas que influenciam na maneira como uma determinada política vai ser posta em prática por seus atores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), tal como representado na figura 02.

Figura 2 – Influências do processo de tradução de uma determinada política



Fonte: Adaptado de Ball, Maguire e Braun (2012).

Assim, ao analisar a tradução de uma política para o contexto da prática é preciso observar as variáveis que concorrem para os seus resultados, considerando que estas variáveis possam não ser fatores previsíveis e nem se apresentam iguais em todos os campos de execução de uma política. Além disso, do ponto de vista gerencial, é essencial considerar que as variáveis externas não interferem apenas de maneira direta sobre a tradução do texto político, mas sim interagem entre si para então repercutir sobre a prática da política. Por exemplo, examinando a figura 02, pode-se dizer que o cenário cultural, social e econômico local tem influências sobre as pressões e expectativas do contexto mais amplo. Da mesma forma, a experiência gerencial pode interferir nos valores e compromissos da equipe, resultando no grau de envolvimento das pessoas com a execução de uma dada política. Portanto, considerando a possibilidade destas

correlações, infere-se que cabe ao gestor sintonizar todas as forças destas variáveis, a fim de compor a tradução de uma determinada política.

Ball (2009) diz que “as políticas tem de ser representadas em contextos materiais”. O autor exemplifica apontando que em uma escola com bastantes recursos, professores experientes e alunos muito cooperativos, espera-se que o processo de tradução de uma política seja um pouco mais “fácil” do que em casos onde carecem recursos, não há uma equipe colaborativa ou existem instalações precárias.

Assim, após apresentarmos no capítulo anterior aspectos do contexto da influência, do texto e a conjuntura do campo de tradução das políticas em nível local, em observância àquilo que salienta o criador do ciclo de políticas sobre a necessidade de investigarmos os três contextos articulados (BALL, 2001, 2009a, 2009b), passamos então aos resultados da investigação das traduções locais do programa em Belford Roxo e Florianópolis.

Para conhecer os caminhos percorridos pelos dois municípios pesquisados no que diz respeito à implementação das TDs nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como as fragilidades e potencialidades que a gestão pública percebe neste processo, apresentamos os dados e resultados relativos às entrevistas.

Ao iniciarmos as entrevistas, dedicamos um tempo a realizar algumas perguntas que permitissem caracterizar a vida profissional das gestoras, especialmente no que se refere à experiência de gestão nas redes municipais de Educação Especial. As respostas obtidas junto às entrevistadas tiveram foco nas experiências profissionais e no tempo de gestão, evidenciando diferenças nas trajetórias, considerando que isso, conforme apontado na figura xx, pode ser um fator de influência no processo de tradução.

No município de Florianópolis, a entrevistada revela um amplo período de tempo como gestora, inclusive com

oportunidade de atuar junto ao MEC na área da Educação Especial. Apesar de ter acessado a carreira na condição de professora da Educação Básica, desde o ano de 2002 desenvolve funções de gestão, conforme expressa sua fala:

*Minha vida profissional caracteriza-se, principalmente, pela atuação no âmbito da gestão e de políticas públicas. [...] A partir de 2002, meu trabalho consiste em gestão [...] como Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, [...] como Coordenadora Geral da Política de Educação Especial do Ministério da Educação e [...] até os dias atuais sou gerente de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. (GESTORA DE ED. ESPECIAL EM FLORIANÓPOLIS, EM ENTREVISTA À PESQUISADORA, EM DEZEMBRO DE 2014).*

Na trajetória da gestora de Florianópolis observa-se que houve a oportunidade de vivência em duas esferas administrativas, possibilitando o exercício de confronto da realidade da esfera municipal, executora da política, com a dinâmica ministerial, de onde emergem os textos legais a serem traduzidos em práticas, nos municípios.

Em Belford Roxo encontramos uma gestora que atua há dois anos como “responsável pela Educação Especial”, conforme sua fala, e conta com amplo período de experiência como professora na Educação Especial.

*Eu cheguei aqui na secretaria em 98, através de concurso. Eles pediram que tivéssemos uma formação que era antigamente chamada de “adicional”. [...] Então, entrei em 98 e desde então a gente trabalha com Educação Especial. A gente veio tendo formação nesta rede [...] a gente terminava as aulas e tínhamos nossos encontros a tarde [...] estudávamos naquele*

*período os casos. Então a gente tinha todo um processo [...] e foi ampliando o conhecimento. Paralelo a isso fiz Fonoaudiologia; paralelo a isso fiz LIBRAS [...]foi assim ampliando o conhecimento, então eu fui convidada na época a trabalhar aqui na secretaria [...] já tem dois anos que a gente tá aí.*

A gestora de Belford Roxo traz, em sua trajetória, o predomínio da prática em sala de aula de Educação Especial, onde dedicou a maior parte do tempo de sua carreira como professora da rede. Trata-se de uma profissional que, no exercício das funções de gestão, tem a possibilidade de examinar as demandas à luz das questões locais e da realidade vivenciada no cotidiano das escolas. Outro aspecto que fica evidenciado na fala é referente à motivação para a investidura no cargo de gestora da Educação Especial. Segundo ela declara, o que se tornou determinante para a escolha ou o convite ao cargo foi a busca por mais conhecimento na área, o qual salienta ter sido alcançado por meio de esforço próprio e da organização de um grupo de colegas, onde criou-se espaço para socialização de experiências e conhecimentos.

Tanto a experiência de trânsito em diferentes esferas administrativas da Educação Especial, encontrada na trajetória da gestora de Florianópolis, quanto aquela de aproximar a gestão da prática pedagógica e da realidade local, como acontece no caso da gestora de Belford Roxo, oferecem férteis condições para a tradução de políticas nos contextos locais, seja pela aproximação com o contexto de onde emanam os textos oficiais, seja pela compreensão dos espaços onde estes textos se revelam na prática.

No entanto, cabe salientar que a experiência em cargos de gestão da primeira respondente permite-lhe uma maior aproximação tanto com os pressupostos da política em sua origem, quanto das ferramentas e técnicas da Administração. Não se trata de colocar em xeque a competência individual

para gerir, mas sim chamar a atenção para o fato que o campo da gestão escolar é ciência e profissão, implicando em conhecimentos específicos. Para Wittman (2000, p.95)

O objetivo da formação do gestor da educação é o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades, que o qualificam como coordenador. Para tanto, na sua formação, tanto universitária quanto em serviço e permanente, é necessário construir ecologias cognitivas, meios desafiadores, para impulsionar o processo metanóico, na autoapoiese socioindividual da sua inscrição histórica e humana.

Esse desenvolvimento de competências gerenciais não pode, portanto, ser exigido a partir de experiências individuais, mas sim proporcionadas a partir de planos de formação específicos.

No caso das Salas de Recursos Multifuncionais, no Manual que orienta a implantação do Programa (BRASIL, 2010; 2013), não há menção à formação dos gestores, embora haja uma série de responsabilidades atribuídas a sua função. Nos documentos municipais também não há orientações quanto a isso, apesar de todos os documentos apontarem para a relevância do investimento em formação dos professores que irão atuar nas SRMs.

A gestora de Belford Roxo, por exemplo, aponta, na entrevista, que não recebeu nenhum tipo de capacitação específica para a gestão das SRMs:

*Agora eu, em particular, é que busco essas formações. Quando se tem uma coisa ou outra a gente participa, mas não diretamente “ó vai ter uma formação pros gestores”... ( Gestora de Belford Roxo)*

Da mesma forma, a gestora de Florianópolis, quando indagada sobre a existência de capacitação específica para os

gestores quanto ao processo de implantação das SRMs, informou que estratégias nesse sentido partiam da própria rede.

Soma-se a isso o fato de que, de acordo com o “Documento Orientador do Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais”, esses gestores abarcam uma grande parcela de responsabilidade, no que diz respeito a fazer com que o programa atinja os objetivos pretendidos, uma vez que a este gestor cabe tomar decisões quanto aos espaços-físicos de instalação; gerenciar e acompanhar questões da infraestrutura; da formação dos profissionais envolvidos; supervisionar as questões pedagógicas, além de manter atualizado o fluxo de informações com o Ministério da Educação.

Ball (2002) diz que os gestores atualmente são desafiados a gerir com mais flexibilidade, através de mais responsabilidades e inclusive de metas de produtividade educacional. “Assim, o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo o qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização” (BALL, 2002, p.8). Tal assertiva vai ao encontro da descrição dos esforços locais da gestão, no sentido de buscarem formação e o desenvolvimento de competências pessoais para a gestão das redes.

Todavia, o controle de questões sociais, econômicas ou mesmo da estruturação geral dos serviços públicos municipais fogem do poder e competência dessas gestoras, ainda que recebam grande autonomia e responsabilidade. Florianópolis, em relação a sua trajetória, parece ter um percurso mais facilitado, porque as condições contingenciais do município são favoráveis a isso. No entanto, ao observar-se a realidade enfrentada pela gestão no município de Belford Roxo, encontra-se uma importante questão: como esperar que o gestor seja o “herói disso tudo” (BALL, 2002), assumindo ampla

responsabilidade, com a liberdade desse modelo flexível, sem que sejam dadas condições para que este atue?

Machado (2000, p. 1) afirma que

é importante frisar que a descentralização não significa abandono e que ela não exime o Estado de nenhuma responsabilidade, nem pelos resultados, nem pelo apoio às escolas a desempenharem seu papel. [...] aqui pode ser do nível central, regional ou conjunto. A ele compete fornecer recursos humanos, financeiros e materiais necessários.

Fica evidente o descompasso entre as atribuições delegadas pelas deliberações nacionais e as condições proporcionadas pelo próprio Governo para que tais deliberações sejam atendidas da maneira como o texto legal propõe. Muitas vezes essa proposta de municipalização pode ser entendida como democratização (MICHELS, 2006), mas é preciso ter cuidado com esta perspectiva. Dependendo do nível de participação e comprometimento das outras esferas administrativas, pode-se estar diante de um mero repasse de obrigações aos municípios.

Além desse descompasso das atribuições do contexto do texto às condições proporcionadas para a tradução na prática, podem ser observadas, no contexto da influência, prescrições supranacionais (BALL, 2014; MICHELS, 2006) quanto a esse modelo gerencial de maior autonomia e atribuição aos contextos locais, o que evidencia a inter-relação contínua dos contextos apontados no Ciclo de Políticas.

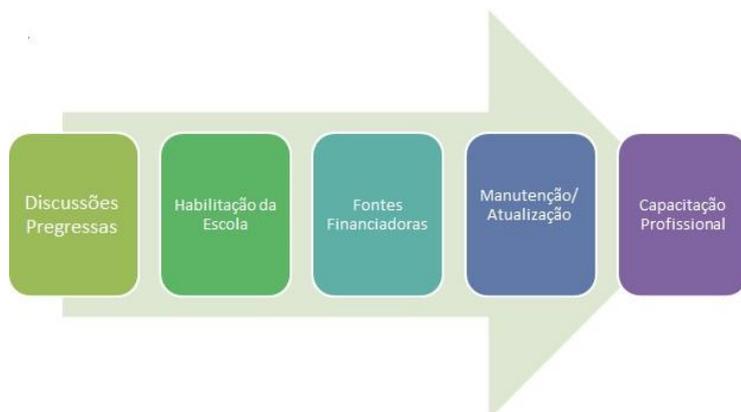
Ball (2014) diz que esse novo modelo mínimo, de um Estado regulador e flexível, abre espaço também à venda de estratégias e soluções para a gestão, onde entram em cena novos atores e novas vozes, assim como “novas relações políticas (*policy*), espaços e meios de comunicação são constituídos e utilizados para inserir as políticas móveis e seus

discursos subordinados em territórios nacionais” (2014, p. 184).

#### 4.1 CAMINHOS PARA ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Após conhecer aspectos que caracterizam a vida profissional das gestoras, fomos em busca de identificar quais os percursos que as duas redes traçaram para adoção das tecnologias digitais nas SRMs. Para isso, tomando como referência as perguntas do roteiro de entrevista, estabelecemos alguns quesitos básicos que evidenciassem a trajetória das redes até o momento, no que se refere à adoção das TDs nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esses quesitos, posteriormente adotados como categorias de análise, foram: a) a existência de discussões pregressas; b) o processo de habilitação das escolas para receber os recursos de TDs nas SRMs; c) as fontes financiadoras para a aquisição dos recursos; d) os processos de manutenção e atualização das TDs; e) a capacitação profissional para gerenciar estes recursos. Esta sequência está representada na figura 01:

Figura 3 – Caminhos Percorridos pelas redes



Fonte: Elaborado pela autora.

Para compreender como as tecnologias digitais foram introduzidas nas SRMs de cada município pesquisado, indagamos sobre a existência de discussões preliminares acerca desta implantação, bem como sobre o período em que as TDs passaram a compor o trabalho destes espaços.

No município de Florianópolis fica evidenciado um trabalho progresso ao programa de implantação das salas de recursos multifuncionais em nível nacional, já que no ano de 2002 o assunto foi tema de formação continuada, proporcionada pela gerência de Educação Especial da rede municipal, conforme declarou a entrevistada:

*A partir do ano de 2002, demos início a uma ampla formação continuada sobre as tecnologias digitais, discutindo os recursos e serviços da Tecnologia Assistiva e, especificamente, o estudo sobre softwares de Comunicação Alternativa e Aumentativa. A metodologia de formação consistiu em encontros teóricos atrelados às situações reais do cotidiano escolar, ou seja, em cada encontro [...] as professoras do AEE traziam estudos de*

*caso para serem discutidos. No contexto da prática, as professoras do AEE atendiam os estudantes que necessitavam de recursos de TD e aplicavam os conhecimentos estudados nos encontros da formação. [...] Por meio desta formação continuada, tivemos a oportunidade de identificar os recursos de TD necessários aos estudantes com deficiência.*

Pela fala da gestora pode-se evidenciar que houve um movimento estratégico específico no sentido de discutir o tema e de preparar os profissionais de educação para a utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas, ainda que destinadas às especificidades dos alunos. Além da aproximação dos profissionais com a proposta do uso de algumas tecnologias digitais, esta formação permitiu o mapeamento dos recursos que se faziam necessários conforme a especificidade da rede, já que a metodologia adotada aliava às discussões teóricas a prática cotidiana dos professores com seus alunos de AEE. Do ponto de vista da gestão, esta identificação dos recursos necessários a partir da realidade para a qual os mesmos serão destinados facilita e aprimora as ações de planejamento das aquisições e da alocação destes recursos. Neste sentido, Moritz et al (2012) salientam ser essencial que a gestão seja capaz de prospectar situações futuras, como maneira de agir com confiança e enfrentar as contingências que se apresentem. Considerando ainda que as discussões sobre TD na rede de Florianópolis iniciaram no ano de 2002, infere-se que a chegada do Programa de implantação das SRMs encontrou um espaço amadurecido para implantação de seus pressupostos.

*A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é pioneira na implantação de salas de recursos multifuncionais. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é anterior a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da*

*Educação Inclusiva, lançada em 2008. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis iniciou a implantação de sala de recursos multifuncionais em 2002. Por isso, em nossa rede as SRMs são chamadas de salas multimeios.*

Desta forma, quando o município catarinense recebeu as Salas advindas do Programa do Ministério da Educação, já havia “preparado o terreno”, tendo melhores condições de traduzir o texto político. Do ponto de vista da gestão, discussões pregressas locais, bem como aquelas que integrem os níveis local/nacional, contribuem para que a tradução das políticas aconteça levando em conta especificidades de cada rede ou região.

Em Belford Roxo, não há relatos de discussões prévias acerca da necessidade da rede no que se refere às tecnologias digitais nas SRMs. Conforme explica a gestora, ao assumir a gestão da Educação Especial, no ano de 2012, não havia indícios de planejamento pregresso relativo às aquisições destas tecnologias. Ao contrário, foi necessário um trabalho de “rastreamento” para identificar onde estavam instalados os equipamentos de TD que haviam sido enviados pelo MEC, dentro do Programa de implantação das SRMs.

*primeiro, foi feito um rastreamento, um mapeamento das salas, porque elas estavam assim, sucateadas. Isso levou praticamente o primeiro ano que entramos aqui. Não tinha um acompanhamento, então, por exemplo, a CPU estava na secretaria, a tela estava na sala do diretor, a televisão que era para estar na sala de recursos estava guardada onde ninguém nunca viu, o computador não é meu...Então, tudo estava fora do local, ao invés de estar na sala de recursos. Isso levou a uma demanda e até hoje ainda há coisas perdidas.*

Neste caso, a falta de discussão que gerasse um planejamento sobre a necessidade de recursos nas salas fez com que, em Belford Roxo, a política de implantação das SRMs chegasse antes das discussões sobre as demandas locais. Assim, ao chegarem ao município, os equipamentos não encontraram uma proposta de ação delineada, provocando a dispersão dos equipamentos e a pulverização de recursos.

A gestora comenta ainda que o rastreamento, no site do MEC, dos dados relativos à destinação de equipamentos para as SRMs mostrou que 19 salas foram destinadas à Belford Roxo, mas somente 05 encontravam-se em funcionamento. Portanto, equipamentos correspondentes a 14 salas de recursos multifuncionais estavam “fora de lugar”.

*O que aconteceu... Pelo fato de, quando chegamos aqui no 1º ano, os computadores não estavam instalados, estavam fora do seu espaço, então teve que verificar onde que eles estavam, colocar no espaço, depois teve que analisar cada computador, que aí vem a questão daqueles que existe um próprio material para instalação, outros... né, então a gente agora, hoje, contamos com uma pessoa da área de informática que é o C. que vem dando esse suporte para a gente na área... “Olha, eu já estive na escola X, já organizei um computador, já instalei, já fui lá, já organizei, tá tranquilo o computador” então hoje tem pouco tempo que isso tá funcionando.*

A ausência de discussões anteriores à adoção das TDs nas SRMs e o rastreamento que Belford Roxo precisou realizar para localizar os recursos de TDs que se destinavam à Educação Especial sugerem considerar duas questões que marcam o percurso deste município na adoção das TDs como recurso para a Educação Especial, ambas relacionadas com a gestão. A primeira questão a ser considerada é relativa à alternância de gestores e à falta de um ordenamento local que

especifique as necessidades e expectativas das redes municipais em longo prazo. Muitas vezes, a cada troca de gestor, uma nova perspectiva político administrativa é adotada, abandonando-se propostas anteriores ou gerando planejamentos de curto prazo. Esta “solução de continuidade” reduz o âmbito dos planejamentos e dificulta que um gestor recentemente investido em um cargo compreenda o que estava sendo desenvolvido ou operacionalizado.

O rastreamento realizado remete à segunda questão e diz respeito ao processo de implantação material da sala, sendo, portanto, relativa à influência do fator estrutura física no desempenho das redes municipais. Sobre este aspecto, Infante (2010) lembra as barreiras existentes para a incorporação das tecnologias no ensino, chamando a atenção para aquelas que ele classifica como sendo “barreiras de primeira ordem”. Conforme o autor, uma barreira de primeira ordem é aquela externa aos professores, permanecendo fora de seu controle, como é o caso da falta de equipamentos de tecnologias digitais, fato característico dos países em desenvolvimento (INFANTE, 2010).

Frente ao que se apresentava no contexto local, o município de Belford Roxo organizou-se a partir do surgimento do programa, o que evidencia o papel determinante deste no acesso dos alunos da Educação Especial aos recursos de Tecnologias Digitais. É possível que este fato identificado na rede de Belford Roxo tenha ocorrido em outros municípios recebedores do Programa. Também neste sentido, cabe a discussão trazida por Infante (2010) sobre as barreiras para o uso das tecnologias no ensino, especificamente aquelas classificadas como sendo de primeira ordem, onde se incluem “falta de equipamento, suporte técnico e outros aspectos relacionados com os recursos” (2010, p. 01, tradução nossa).

Os municípios pesquisados revelam diferenças no que se refere às discussões acerca do assunto das TDs na Educação Especial e mostram, portanto, um mesmo programa sendo

adotado por caminhos diferentes. Tal fato converge com o exposto por Ball (2009), quando diz que muitas vezes as políticas são pensadas a partir dos melhores contextos possíveis, sem levar em conta as necessidades e capacidades locais.

No que se refere ao processo de habilitação das escolas para receber os recursos de TDs para as SRMs, a pesquisa evidenciou que, em Florianópolis, esta habilitação se deu pelo critério do mapeamento feito no município, pois a gestora diz, em sua entrevista, que as TDs “*foram implantadas em todas as salas e, depois, conforme a demanda*”.

Sobre esse aspecto, a fala da gestora de Belford Roxo mostra que a habilitação das escolas naquele município ocorre em função das condições da escola, com critério para a habilitação vinculado à iniciativas já existentes. Segundo a gestora local, atualmente, o setor de Educação Especial informa, periodicamente, quais são as escolas que estão habilitadas a receber os recursos para a implantação das salas. Isso acontece por meio de análises feitas *in loco*, pela equipe da SEMED, para verificar a potencialidade de implantação.

*existe um setor aqui dentro que faz o registro, ele que habilita né, inclusive agora até o dia 15 temos que informar quais são as escolas que deverão ser habilitadas, né, a gente faz mapeamento, a escola, por exemplo, Escola Municipal Álvaro Lisboa, essa escola pode ser habilitada porque a gente já foi lá, já analisou a sala, ela já está funcionando como sala de recurso comum, e como é que ela é aparelhada?*

*-temos que informar quais são as escolas que deverão ser habilitadas. À medida do possível, a escola vai colocando materiais próprios, com verba própria da escola, [...] um computador,[...] uns jogos, com seus próprios recursos. Então ela passa a ser uma sala de*

*recurso multifuncionais, ela já foi habilitada.*

Sendo assim, em Belford Roxo observa-se que é a escola que deve mostrar condições para instalar a sala de recursos. Pode-se considerar então, que no município de Belford Roxo, a estratégia para definição das escolas que serão habilitadas consiste em considerar as iniciativas já existentes na unidade escolar relativas ao Atendimento Educacional Especializado, para então proceder a inscrição da mesma junto ao MEC objetivando receber os recursos das SRMs. Portanto, neste caso, habilitam-se as escolas que já tenham experiências anteriores com este tipo de atendimento. Em termos de gestão, esta estratégia pode ser uma maneira segura de potencializar o uso dos recursos na Educação Especial, pois quando as TDs chegam à escola, há um sentido para elas.

Ainda sobre o processo de implantação, perguntamos às gestoras se as TDs das salas de recursos multifuncionais chegaram às escolas exclusivamente por conta dos recursos do MEC ou se houve investimentos do município para disponibilizar estes recursos nas salas. Em ambos os municípios o MEC foi a maior fonte de recursos.

No caso de Florianópolis, o maior aporte foi de recursos federais, embora o município tenha participado com contrapartidas referentes à infraestrutura para a recepção dos recursos e a atualização dos mesmos. Sobre isso, diz a gestora catarinense:

*A principal fonte de aquisição de equipamento de TD foi provinda do Ministério de Educação. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação investiu, com recursos próprios, na complementação e atualização dos equipamentos.*

*O Ministério da Educação destina mobiliários, equipamentos, materiais, jogos e, também, dinheiro direto na escola. O município entra*

*com o espaço físico, a contratação de professores do atendimento educacional especializado, a formação continuada e a manutenção dos equipamentos.*

Assim também, em Belford Roxo, apesar de ser a esfera administrativa federal a principal fonte financiadora do Programa, a gestora acena com possibilidades de investimentos locais para a aquisição de TDs, embora que ainda não tenha recebido os materiais:

*No momento nós não temos esse tipo de recurso além do que o próprio governo manda... Por enquanto não, mas como eu sou assim, uma pessoa otimista, eu espero que isso possa acontecer, que além do que ele manda, a gente possa... embora exista uma última conversa que tivemos com a secretária, houve uma compra aí de um tablets, gigante, que era para todas as salas de recursos. A gente viu o material, agora, se vai chegar até lá, aí não é comigo...*

Observa-se que, em ambos os casos, os recursos federais para a implantação do programa não exige o município de mobilizar recursos locais para que a tradução da política se efetive. Cabe ressaltar que espaço físico adequado, contratação de profissionais, formação continuada, aquisição de equipamentos de atualização e manutenção de equipamentos devem ser entendidas também como investimentos, uma vez que trata-se de lançar mão de recursos públicos municipais para que o programa conte com estes elementos. Contabilizando a questão, é possível que o investimento municipal seja maior, fazendo com que o município seja o principal financiador do programa.

No que se refere à manutenção dos equipamentos, Belford Roxo conta com um profissional da área de T.I. do município, que trabalha diretamente com a gerência e dá suporte técnico às salas, tanto na instalação como na

manutenção das máquinas, conforme esclarece a gestora:

*hoje, contamos com uma pessoa da área de informática que é o C, que vem dando esse suporte para a gente na área... “Olha, eu já estive na escola X, já organizei um computador, já instalei, já fui lá, já organizei, tá tranquilo o computador” então hoje tem pouco tempo que isso tá funcionando. Não está 100%, tem computador que tá faltando isso, deu problema naquilo, então na verdade a gente não está 100% não, tá em andamento.*

Também em Florianópolis há um trabalho de suporte técnico, por meio de um fluxo administrativo, conforme evidencia-se na fala da gestora catarinense:

*As unidades solicitam à Diretoria Administrativa e Financeira da Secretaria Municipal de Educação a manutenção dos equipamentos, conforme a necessidade.*

Em ambas as redes, a manutenção dos equipamentos está a cargo da esfera administrativa local, dependendo da estrutura das secretarias para tal. No entanto, a esfera federal tem a responsabilidade de enviar equipe especializada aos municípios para o suporte técnico aos equipamentos, conforme está previsto nas orientações e na destinação orçamentária do programa.

Além da manutenção, as gestoras foram indagadas acerca da atualização dos recursos de TDs nas salas.

Em Florianópolis, a gestão conta com a articulação de programas federais para atender à questão, conforme cita a gestora:

*o Ministério da Educação tem o programa Dinheiro Direto na Escola. Dentro deste programa, tem o programa Escola Acessível.*

*Todas as salas receberam recursos financeiros desse programa para a atualização de recursos [...] todas as escolas possuem acesso à internet.*

Em Belford Roxo, a gestora não faz menção ao programa, mas diz que as escolas ainda estão recebendo os equipamentos, ou seja, ainda estão sendo atualizadas. Em sua fala ela salienta ainda que, principalmente em função da localização, algumas unidades ainda não possuem acesso à internet.

*-Lá a professora é guerreira porque o negócio é brabo, entendeu... Então a professora organizou o espaço, você vê uma organização, mas a internet as vezes não chega até o local por causa da precariedade, por causa mesmo de que não consegue captar entendeu, precisa ser reformada aí a nível social...*

Ao referir-se à localização, a gestora faz menção a áreas de risco de segurança, bem como às situações sociais do entorno escolar. Trata-se da presença de fatores externos à atuação da gerência de Educação Especial como elementos que impactam diretamente na efetivação do programa, a exemplo do que dizem Ball, Maguire e Braum (2012), conforme representado na figura 03 deste trabalho.

Durante a pesquisa, fomos também a busca de compreender que espaço o assunto das TDs ocupam nas capacitações dos profissionais que atuam diretamente com estas tecnologias.

Em Florianópolis, a gestora cita que

*Eles não recebem especificamente uma formação. São feitas orientações sobre as TD pela equipe da Gerência de Educação Inclusiva e pelos professores das SRMs.*

Assim também, em Belford Roxo a formação não é específica, mas há um esforço contínuo da equipe local para

promover discussões e capacitações, conforme se evidencia na fala da gestora fluminense:

*Então, sobre a tecnologia, durante nossos encontros, a gente procura sempre dar uma pincelada, embora dentro do nosso documento norteador, dentro do nosso plano de ação tenha essa proposta. Como ainda estava em andamento as máquinas sendo formatadas, a [...]esse ano mais não, mas para 2015, a gente tem uma proposta de sentar com as meninas que atuam nessa área de recurso e dentre outras participarem de uma formação com essa questão da tecnologia: como trabalhar, como organizar, como preparar... Isso nós já temos, mas ano passado a gente não conseguiu nem esse ano por série de outros acontecimentos que acaba emperrando.. aí a gente para, aí volta entendeu, mas tem isso dentro do nosso plano.*

A respeito da capacitação para a adoção das TDs, Infante (2010) diz que o uso das TDs é também impactado por barreiras de terceira ordem, onde encontram-se aspectos relativos à “falta de treinamento diferenciado aos professores, segundo suas capacidades; de tempo para capacitar-se; de capacitação de como integrar as tecnologias nas salas de aula; de conhecimento de professores de como resolver problemas técnicos quando ocorrem” (INFANTE, 2010, p. 02, tradução nossa), entre outros fatores. Neste sentido, também Zhao (2002) lembra que o sucesso de projetos que envolvam tecnologias nas salas de aula dependem, entre outros fatores, do conhecimento da tecnologia e suas condições de habilitação, das questões de compatibilidade entre tecnologia e pedagogia, bem como da relação destas tecnologias com a cultura organizacional e social da história.

Desta forma, os relatos de Florianópolis e de Belford Roxo revelam que, embora existam iniciativas locais e até

individuais, ainda não há uma atenção específica à capacitação dos profissionais para a adoção dos recursos de TDs na Educação Especial, formando-se então uma barreira de terceira ordem, conforme citado por Infante (2010).

No entanto, cabe lembrar que pelo manual de orientação das salas, a promoção de formação continuada fica a cargo do Ministério da Educação, cabendo ao município o apoio e incentivo à participação dos profissionais da rede nesses processos formativos. Neste aspecto, salienta-se que a gestão municipal, em especial no caso de Belford Roxo, tem empreendido esforços para enfrentar este déficit que decorre da ausência da esfera federal no cumprimento do que está estabelecido na política. Trata-se de ajustar, no nível local, aquilo que é delegado ao âmbito nacional.

Considerando o que se evidencia em Florianópolis e Belford Roxo, na perspectiva da gestão, podem ser observadas diferentes traduções de uma mesma política em função dos contextos locais.

Na análise dos documentos nacionais e locais, percebe-se que não há referência ao papel das Tecnologias Digitais para além do atendimento às necessidades dos alunos. Na portaria que institui o programa lê-se o seguinte:

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com **equipamentos de informática**, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, **para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos**. (BRASIL, 2007, grifo nosso)

No âmbito local, em Belford Roxo não foi encontrada menção sobre as TDs. No entanto, a gestora informou que, para o ano de 2015, está sendo elaborado um documento que considera a especificamente questão das Tecnologias Digitais. No município de Florianópolis, o Plano Municipal de

Educação tem no eixo Educação Especial a “Meta 10”, que planeja “ampliar e disseminar o uso de equipamentos informatizados e de Tecnologia Assistiva para todas as crianças e adolescentes com deficiência, que necessitam de Comunicação Alternativa e Aumentativa” (FLORIANÓPOLIS, 2009). Já no documento orientador da Educação Especial de Florianópolis, lê-se:

IX - Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros (FLORIANÓPOLIS, 2010)

A alusão às tecnologias assistivas feita nos documentos citados sugere uma reflexão acerca do sentido das TDs na Educação Especial. Inicialmente, é preciso lembrar que os discursos que tratam de questões referentes à inserção de tecnologias digitais no contexto escolar têm ganhado centralidade nos debates do campo acadêmico e também fundamentam diferentes programas da esfera pública. Essas tecnologias são apresentadas como caminho óbvio para promover o ensino e a aprendizagem, para acessar informações e gerar conhecimento de maneira tempestiva e atualizada. O entusiasmo que circunda a proposta de inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar fundamenta-se no pensamento de que, além de representar novas possibilidades no âmbito pedagógico, este tipo de tecnologia extrapola o espaço da escola e permite conectar o aluno a outros territórios, bem como incluir nações consideradas em desenvolvimento socioeconômico no cenário global da agenda de políticas voltadas para a educação (DUSSEL, 2013; BALL, 2014).

A despeito de diversos documentos oficiais que garantem a universalização do ensino, a igualdade de oportunidades e o compromisso de garantir o preparo “para assumir uma vida responsável dentro da sociedade” (ALBA, 2006, p.133), somado ao objetivo recorrente nas políticas de inserção de tecnologias digitais no âmbito escolar de diminuição da brecha digital<sup>21</sup>, faz-se necessário observar o que diz Montoya (2006):

Não se trata de entregar computadores e acesso a Internet “sem mais”, porém deve-se chegar mais longe e aprofundar, com a ajuda das TIC, o rompimento daquilo que pode ser chamado o Círculo de invisibilidade da deficiência, onde essas pessoas são excluídas, muitas vezes das políticas de cooperação ao desenvolvimento, como se fossem invisíveis. O círculo é descrito assim: há pessoas que por terem algum tipo de deficiência são escondidas “no quarto de trás”. A comunidade não visualiza o problema e ao aplicar as políticas educativas e sociais não incluem seus direitos como prioridades. Isto implica em que apenas existam serviços para essas pessoas e que não se leve em conta o processo de inclusão. Por onde então continua a discriminação e a falta de consciência que perpetua o ciclo (MONTROYA, 2006, p.. 4, tradução nossa)

Depreende-se disso que, se tomarmos os recursos que envolvem tecnologias digitais como ferramentas que, além de possibilidades pedagógicas, sejam instrumentos de inclusão social, em uma sociedade cada vez mais conectada, é imprescindível que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham acesso a esse tipo de possibilidade em suas atividades. Isso passa por estratégias gerenciais que apreendam

---

<sup>21</sup>Desigual acesso das pessoas ao uso das tecnologias (TEDESCO, 2014).

esse sentido das tecnologias digitais e viabilizem a disponibilidade desse tipo de recurso.

Pensando no aspecto relativo às tecnologias digitais, infere-se que o sentido que as mesmas podem assumir quando do atendimento dos alunos com deficiência é um sentido que ultrapassa a caráter assistivo, ganhando status de artefato de interação com diferentes formas de acessar o conhecimento. Por isso a importância de reforçar essas possibilidades, desde o nível da gestão, bem como viabilizar o acesso adequado dos alunos a esses recursos, para que, além da exclusão histórica dessa parcela da população de aspectos cotidianos da sociedade, não seja somada a exclusão da emergente cibercultura<sup>22</sup>. Além disso, especificamente sobre os recursos de Tecnologias Digitais, trata-se de ampliar a discussão da utilização desses, a partir de seu potencial social e cultural (CUBAN, 2001). Assim, para a consecução da proposta da inclusão, conforme os pressupostos da PNEEPEI, torna-se necessário reconhecer essa realidade contemporânea e promover o acesso e conhecimento sobre esses recursos, como uma forma de eliminação de barreiras e alcance de equidade de oportunidades, dentro e fora da escola.

Na identificação dos caminhos percorridos pelas duas redes, com base nas categorias estabelecidas na figura 02, percebe-se que Florianópolis e Belford Roxo apresentam trajetórias distintas, embora possuam elementos que ora se assemelham, ora se diferenciam na tradução da mesma política. As semelhanças encontram-se na questão das fontes

---

<sup>22</sup>Por Cibercultura entende-se o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, este último entendido como não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17)

financiadoras, que emergem, em ambos os casos, do Ministério da Educação, mas contam com contribuições municipais; nas estratégias de manutenção e atualização dos equipamentos, que correm principalmente por conta dos municípios, como forma de enfrentar a omissão da esfera federal; na capacitação profissional, praticamente inexistente no que se refere à atuação dos profissionais. Nas diferenças, encontram-se as categorias de discussões pregressas e habilitação da escola. Assim, Florianópolis difere de Belford Roxo por apresentar discussões que antecederam a implantação do Programa, enquanto que no município Fluminense as discussões tiveram seu início impulsionado pela chegada do Programa. Diferenças também surgem quanto à habilitação das salas, mostrando estratégias de ação diversas. Enquanto Florianópolis define os polos de atendimento a partir de um mapeamento que considera o estudo espacial e logístico para as salas, Belford Roxo busca habilitar aquela escola que já tenha trabalhos realizados em espaços físicos específicos para a Educação Especial.

Considerando-se as diferenças nos caminhos apresentados pelos dois municípios, salientamos que esses movimentos distintos, no entanto, não estão sendo apresentados com o intuito de valorar uma ou outra trajetória. Interessa-nos, pois, trazer à tona o retrato das diferenças locais e questionar a aplicabilidade de políticas homogêneas, que prescrevem um mesmo modo de ação a contextos tão distintos.

Apesar do Programa proporcionar possibilidades semelhantes, na relação ora investigada os caminhos traçados pelos municípios foram diferentes. Novamente aqui cabe a fala de Ball (2009), onde o autor diz que a investigação das políticas a partir dos contextos de formulação e prática são importantes instrumentos para se pensar por que, por quem e para quem as políticas são pensadas.

## 4.2 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PROCESSO DE ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Todo o processo de gestão apresenta pontos de fragilidades que podem comprometer resultados e, por isso, fomos a busca da opinião das gestoras acerca dos aspectos vulneráveis que elas visualizam no percurso de adoção das TDs nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Para a gestora de Florianópolis, a fragilidade do processo centra-se no fator humano e na existência de uma cultura escolar conservadora. Assim fala a gestora:

*Existem fragilidades que nem sempre estão ligadas às condições físicas e materiais de uma política educacional. As fragilidades não estão relacionadas às questões específicas do atendimento educacional especializado, ou das SRMs, ou das TDs, ou seja, as fragilidades já vêm de uma cultura escolar que insiste em ter concepções e práticas conservadoras. Do meu ponto de vista, alguns profissionais vão além do que é proposto ou discutido na formação. Eles aprofundam o conhecimento sobre as TDs a partir de suas buscas individuais e consideram suas experiências no atendimento educacional especializado e nas TDs como grande aprendizado. No entanto, outros nunca estão satisfeitos com a formação continuada, esperam da Secretaria de Educação todas as soluções para os seus problemas, não têm iniciativa e não aprimoram o seu conhecimento a partir de suas buscas individuais.*

Na fala da gestora, observa-se que as fragilidades apontadas no processo deslocam-se do âmbito da gestão para a prática docente e têm *locus* na atuação dos profissionais que estão na escola, onde uma cultura conservadora limitaria a

utilização plena do potencial destes recursos. Neste caso, segundo a entrevistada, há distintos grupos de profissionais: um grupo que apresenta um empenho individual no sentido de aprofundar conhecimentos, adotar as TDs como recursos importantes; outro, que espera receber da gestão todo o aporte de formação necessário e suficiente para trabalhar com estes recursos.

Em Belford Roxo, além do fator humano representado pela falta de profissionais que atuem com TDs, a gestora centra o reconhecimento das fragilidades no acesso aos equipamentos, citando inclusive fatores contingenciais locais que dificultam esse processo.

*Uma das dificuldades que encontramos aqui é a chegada destes materiais, porque quando é um lugar de risco, o material não chega, embora no site do MEC encontramos os registros do envio. Vai para lugar errado [...]. Uma outra questão é a falta de profissional, de mantermos este profissional, a formação deste profissional.*

No caso de Belford Roxo, a gestora traz as fragilidades para um *locus* nos aspectos administrativos, contingenciados por aspectos sociais do local. É uma perspectiva de fragilidade pertencente ao processo de implantação da política e, portanto, de natureza administrativa.

Infante (2010) aponta, como barreiras segunda ordem, elementos que puderam ser evidenciados durante a pesquisa, como é o caso da motivação dos professores das redes. Para o autor, nesse nível de barreira incluem-se as crenças, as atitudes, as motivações, as habilidades e a confiança no uso das tecnologias no ensino. Infante (2010) lembra ainda que as barreiras de segunda ordem são apontadas em estudos de Lima et al (2006) como sendo causadoras de maiores dificuldades que aquelas de primeira ordem, porque “são menos tangíveis e mais profundamente arraigadas” (2010, p. 02). Ao analisarmos

as barreiras de segunda ordem e que se relacionam a fatores humanos, observamos o que foi dito pela gestora de Florianópolis, ao referir-se que “*existem fragilidades que nem sempre estão ligadas às condições físicas e materiais de uma política educacional*”, em uma alusão a alguns profissionais que atuam na rede.

Ao contrário de Florianópolis, este fator não foi mencionado pela gestora de Belford Roxo como uma barreira. Ao contrário, ao considerar a questão das áreas de risco como contingências locais para o desenvolvimento do trabalho nas SRMs, ela inclusive apresenta o fator humano como um facilitador no caso da realidade material enfrentada pelo município, dizendo:

*-Por exemplo, eu tenho uma sala de recurso com uma excelente professora, cheia de compromisso, inclusive faz parte do grupo, M. e é um local de risco, mas eu considero uma das melhores salas de recurso pelo comprometimento da professora.*

As barreiras de segunda ordem, portanto, relacionam-se diretamente com o cenário local, pois são definidas pelo *modus operandi* dos sujeitos envolvidos em determinada ação. Eliminá-las ou, pelo menos, minimizá-las deve ser uma meta da gestão para que as mesmas não fragilizem a adoção de uma política.

Questionada sobre as potencialidades do programa, a gestora de Florianópolis considera que os programas nacionais, incentivadores das políticas de atendimento educacional especializado, já foram bastante aprimorados, aproximando-se das demandas das redes de ensino. No entanto, na opinião da gestora, estes programas ainda precisam avançar no sentido de recursos financeiros e de atendimento às especificidades de cada rede. Assim, em termos de potencialidades, a entrevistada diz que “*as perspectivas são de aprofundar o conhecimento*

*sobre as TDs e desenvolvê-las conforme as demandas de estudantes que necessitam destas tecnologias”, referindo-se, portanto, a uma perspectiva assistiva destes recursos.*

A gestora de Belford Roxo considera que ainda é preciso melhorar a comunicação entre os próprios profissionais da educação e que as tecnologias são artefatos importantes para isso, porém não são utilizadas com a frequência esperada. Conforme diz a gestora, *“ainda temos professores que não têm um e-mail, simples e-mail, não tem”*. Partindo desta questão, que não deixa de ser uma fragilidade, a gestora considera que é fundamental, para o futuro do programa, atuar na formação e atualização do professor, inclusive no que diz respeito ao sentido atribuído a essas ferramentas.



## 5 SÃO VELHAS AGONIAS, NOVAS TECNOLOGIAS: ARGUMENTOS FINAIS

Entre um rosto e um retrato  
 O real e o abstrato  
 Entre a loucura e a lucidez  
 Entre o uniforme e a nudez  
 Entre o fim do mundo e o fim do mês  
 Entre a verdade e o rock inglês  
 Entre os outros e vocês

Eu me sinto um estrangeiro  
 Passageiro de algum trem  
 Que não passa por aqui  
 Que não passa de ilusão.  
 (Revolta dos Dândis – Engenheiros do Hawaii)

Este estudo buscou compreender, na perspectiva da gestão local, como se traduz, no contexto da prática, o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, no que diz respeito aos recursos de Tecnologias Digitais. Portanto, sob o título “de um texto às suas diferentes traduções: Sobre Política, Gestão e Tecnologias Digitais nas Salas de Recursos Multifuncionais de Belford Roxo- RJ e Florianópolis- SC” e com o olhar na perspectiva da gestão, estudamos a tradução de uma política em contextos plurais, investigando, especificamente, o que caracteriza os textos nacionais e locais; a relação entre as atividades gerenciais e a questão das tecnologias digitais; os caminhos percorridos pelos municípios para a adoção das TDs nas SRMs e as potencialidades e fragilidades do programa no que se refere às TDs.

Ao desenvolver o estudo foi possível encontrar evidências do que propõe S. J. Ball na análise do Ciclo de Políticas, principalmente no que diz respeito às inter-relações entre influência, texto e contexto prático. É a partir dessas luzes que partimos a investigar especificamente a adoção das

tecnologias digitais no programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em Belford Roxo- RJ e Florianópolis – SC. A intenção de pesquisar o assunto em municípios com diferentes características socioeconômicas encontrou amparo nas ideias de autores como Shiroma et al. (2011); Manzini e Glat (2011) e Pletsch (2010), que defendem a importância de levar-se em conta as diferenças de indicadores e de condições do sistema educacional brasileiro, quando da investigação de políticas educacionais.

Assim, como argumentos finais ao trabalho de pesquisa empreendido nas redes de Educação Especial de Florianópolis e de Belford Roxo cabem algumas considerações acerca da temática em tela.

A primeira consideração que trazemos é a respeito das realidades locais estudadas. Análises de indicadores e de outros fatores que caracterizam Belford Roxo e Florianópolis evidenciam diferenças socioeconômicas e políticas significativas, mostrando a necessidade de estabelecer-se condições mais flexíveis de implementação e propostas ao programa, bem como de ampliar-se o compartilhamento de responsabilidades pelas diferentes esferas administrativas quanto aos resultados obtidos. Concluímos, com isso, que políticas de macro abrangência têm desdobramentos diferentes em realidades também diferentes, dependendo dos fatores contingenciais que cada localidade enfrenta, havendo a necessidade de adequação às especificidades locais. Esta adequação é possível, neste caso, por meio de uma aproximação prévia entre as instâncias gerenciais nacional e municipais, para definição dos quantitativos e dos tipos de recursos tecnológicos e outros aparatos necessários para cada realidade, pois um kit de materiais disponibilizado não garante a efetiva implantação de uma política. É possível que municípios com indicadores negativos precisem de recursos mais variados e em maior quantidade do que aqueles que têm melhor posição econômica e social, a fim de que possam

conquistar equidade de resultados quando da tradução de uma mesma política. Portanto, não se trata de propor diferentes políticas para diferentes contextos, mas sim, a partir de uma mesma política, apresentar instrumentos diferentes para sua implantação ou processos graduais de implantação, em vez de encaminhamento de recursos em um pacote fechado, como é o caso da proposta dos kits das SRMs.

A segunda consideração é relativa à tradução/textos nacionais e locais. Assim, examinando os marcos de influência da atual política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que referencia todas as estratégias nacionais em relação ao público-alvo da Educação Especial, percebemos nuances de modelos internacionais e a presença de prescrições de organizações supranacionais. Esse conjunto de influências ratifica e embasa os textos dos documentos oficiais endereçados aos municípios, espaços onde de fato políticas e programas são traduzidos. Isso impõe novos desafios aos sistemas públicos locais que, orientados por parâmetros internacionais de gestão flexível, descentralizada e mais independente (MACHADO, 2000; MICHELS, 2006; BALL, 2014;), têm a obrigação legal de atender ao proposto nos textos oficiais nacionais, dentro de seus contextos específicos. O processo de interpretação/tradução de Políticas Educacionais faz surgir a figura do gestor, este que, tal qual cunhado pelas ideias de Ball, Maguire e Braun (2012) na *theory of policy enactment*, torna-se um dos atores de maior protagonismo nessa cena.

A terceira consideração a ser feita é acerca dos caminhos que cada município estudado percorreu para adotar as tecnologias digitais como recursos das SRMs. Percebemos que o município que adotou uma estratégia de gestão que promovesse mapeamentos e discussões pregressas sobre o uso das TDs na rede obteve uma melhor alocação dos recursos advindos do MEC, do que aquela obtida pelo município que não discutiu previamente a questão e enfrentou a dispersão

destes recursos materiais, conforme se identificou na pesquisa. Conclui-se que, neste aspecto, a tradução das políticas no âmbito local é influenciada pelo nível de envolvimento dos atores locais com o assunto e, portanto, é necessário que a gestão formule estratégias para promover este envolvimento. A ausência destas estratégias pode ser ainda agravada pelas alternâncias de governos, impedindo a continuidade das ações e interferindo na tradução das políticas. Neste aspecto, é importante motivar que as discussões locais ocorram de maneira permanente, a fim de elaborar subsídios que possam nortear as atividades gerenciais. Por outro lado, é igualmente necessário que os gestores trabalhem com planejamentos de longo prazo, pautado em indicadores e nas discussões advindas de fóruns permanentes de debates acerca da Educação Especial e suas demandas.

Ainda nos caminhos percorridos pelas redes, salienta-se que a tradução local da política ganha contornos que são proporcionados pela gestão a nível nacional. Se por um lado o MEC é a principal fonte de recursos financeiros para a aquisição dos materiais de TDs, por outro não consegue cumprir a termo outras responsabilidades que a política lhe atribui, como é o caso das manutenções das TDs, as atualizações destes recursos e as capacitações de profissionais. Desta forma, a política não chega por inteiro ao município, mas sim em partes, exigindo que o nível local dê conta de vários quesitos pertinentes à outra esfera de governo, muitas vezes a despeito de todas as dificuldades administrativas comuns aos municípios brasileiros. Conclui-se, então, que a tradução de uma política depende de como o seu texto é instrumentalizado, no município, para que se efetivem as ações propostas.

A quarta consideração que queremos trazer a pauta é acerca das fragilidades e potencialidades observadas pelas gestões da Educação Especial nos municípios. Em se tratando de fragilidades, percebemos que as gestões locais assumem diferentes posicionamentos: Enquanto um município localiza

as suas fragilidades no fator humano, o outro faz referência ao âmbito administrativo como limitadores do processo, especialmente a falta de recursos materiais e de profissionais. Considerando que ambos os aspectos são pertinentes à gestão, a superação das fragilidades permanece no âmbito gerencial.

Já nas potencialidades, observa-se uma semelhança, pois ambos entendem que os recursos de Tecnologias Digitais podem alcançar um papel fundamental na consecução dos objetivos das Salas de Recursos Multifuncionais. Especificamente sobre estes recursos, considerando-se a perspectiva de Cuban (2001), que os entende como artefatos que têm provocado mudanças culturais nas formas de relação social, é imprescindível que as TDs façam parte do cotidiano das atividades da Educação Especial, tendo em vista a emergência da utilização dessas ferramentas na sociedade contemporânea. Sem dúvida, a não familiaridade desse alunado com esse tipo de recurso pode gerar mais um tipo de exclusão a somar-se a todo o histórico excludente vivenciado por esses sujeitos.

As evidências observadas no decorrer deste estudo levaram-nos a concluir que a gestão local tem papel central na tradução das políticas, neste caso, especificamente no que se refere à implantação das SRMs e suas tecnologias digitais. Alguns encaminhamentos nos parecem pertinentes, visando contribuir para o aprimoramento deste processo. Desta forma, sugerimos que a questão da adoção das tecnologias digitais na Educação Especial ganhe espaço de discussões e capacitações, por meio de fóruns entre profissionais da educação e gestores, a fim de gerar planejamentos de ações em longo prazo, subsidiando as decisões do MEC e norteando a implantação da política nos municípios. Com estes fóruns, que podem ser conduzidos por universidades e grupos de pesquisadores, entende-se que é possível sugerir critérios de flexibilização das políticas, instrumentalizar de maneira mais específica as gestões locais para a adoção destes recursos e contribuir para a

formulação de estratégias de flexibilização nos processos de implantação das políticas.

Por fim, cabe dizer que a pesquisa realizada para este estudo apresentou algumas limitações, as quais queremos relatar com a intenção de contribuir para estudos futuros que se proponham a investigações desta natureza. Uma destas limitações foi de cunho logístico, tendo em vista a distância geográfica entre os dois municípios e o tempo disponível para realizar as buscas de dados. Outro fator limitante foi a dificuldade, nos municípios, de acesso a alguns documentos das redes, muito embora o banco de dados do Observatório tenha sido de inestimável valor, o que reforça a importância de mantermos, na Educação, a vigilância acadêmica e científica sobre as realidades nas quais se instalam as escolas brasileiras. O tempo para a execução do estudo também exigiu um maior recorte de investigação, limitando o exame mais amplo de alguns fatores contingenciais do campo de tradução da política em cada município, bem como a ampliação do círculo de sujeitos que participaram da investigação. Assim, como possibilidades de pesquisas futuras, sugerimos a continuidade do estudo, acrescentando novos sujeitos e ampliando a investigação de fatores que concorrem para a execução de programas elaborados em âmbito nacional e executado por outros entes federativos. Entendemos que, a partir do aprofundamento dessas questões, seja possível, para além do diagnóstico de situações semelhantes, propormos outras estratégias de gestão para o enfrentamento das contingências locais nas políticas educacionais e colaborarmos com reflexões acerca do processo de elaboração dessas políticas.

Em relação aos recursos de Tecnologias Digitais, sugerimos ainda pesquisas que investiguem o espaço do aluno da Educação Especial nas políticas que propõem a inserção desses recursos no âmbito da escola regular, à luz do paradigma da inclusão e tomando por base os discursos sobre a redução da brecha digital.

Depreende-se do estudo que as questões enfrentadas pelos municípios para adoção de recursos de Tecnologias Digitais passam por questões anteriores à discussão dessas novas possibilidades para a Educação. No entanto, novas tecnologias, novos modos de gestão e novos discursos vão chegando, de outras vozes que compõem uma música cada vez mais estrangeira, comprometendo os municípios com uma dança em compasso que não lhes é familiar, fazendo do gestor um bailarino central e responsável pelo sucesso desse espetáculo. São velhas agonias que, com roupagem nova, se apresentam para conduzir a Educação Especial.



## REFERÊNCIAS

ALBA, C. Uma Educação sem Barreiras Tecnológicas: TIC e Educação Inclusiva. In: **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006

ALMEIDA, M. E. B.. Tecnologias digitais na educação. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5., 2007. **Anais**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2015.

ANTUNES, K. C. V.; BRAUN, P.; FOGLI, B. F. C. S.. Tendência nas abordagens de pesquisas em educação especial: uma análise crítico-metodológica da produção científica no Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ. **Espaço INES**, v.1, p. 83-96, 2010.

ARARUNA, M. R.. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2013. 281 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

AMARAL, J. C. S. R. do, **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortex, 2011.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.

1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf> <acesso em 09 de novembro de 2014>

BALL, S. J.. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos organizacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortex, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga/Portugal, Ano/v. 15, n. 2. p. 3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Novos estados, nova governança e nova política educacional. In: APLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A.. **Sociologia da Educação: análise Internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.96-116, 2001.

\_\_\_\_\_. **Palestra:** ciclo de políticas/ análise política. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em:  
<<http://www.ustream.tv/recorded/2522493.%20Acessada%20em%2007/04/2011>>. Acesso em 03 mar. 2015.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p.

97-115, 1992.

BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How Schools do Policy**. London: Routledge, 2012.

BEDAQUE, S. A. P.. **Atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de Mossoró/RN**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BELFORD ROXO (Município). Câmara Municipal de Belford Roxo. **Lei Orgânica Municipal de Belford Roxo**, de 13 de agosto de 1993. Disponível em: <  
<https://sites.google.com/site/eufrasiopereira2010/o-meio-ambiente/lei-organica-de-belford>>. Acesso em: 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 09/CME/04**, de 17 de março de 2004. Belford Roxo, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Deliberação nº 18/CME/2010**, de 10 de março de 2010. Belford Roxo, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Norteador das Ações Pedagógicas 2013**. Belford Roxo, 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Coordenação de Educação Especial Inclusiva. **Relatório: Reunião de Gestores das Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais de 20 de fevereiro de 2013**.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Centro de Especialização em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Assistiva, 2008. Disponível em: <  
[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC. SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica modalidade educação especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual de orientação**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual de orientação**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: DF: Secretaria de Educação Especial, 2013 (Edição de 2010 Atualizada)

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**.

Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2011. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011>>. Acesso em 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional . Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)> , Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº4.024**, de 20 de Dezembro de 1961.Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 02**, de 11 de setembro 2001. Institui Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004\\_09.pdf](http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Secretária da Educação Especial, 2005

BUENO, J. G. S.. **Educação especial brasileira:**

integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

\_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S. et al. (Org.).

**Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CASAGRANDE, R. de C.. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre o atendimento educacional especializado:** 2000 a 2009. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CARDOSO, A. P. L. B.. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB:** escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral – CE. 2011. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CHIESA, M.. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental.** 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

CORRÊA, N. M.. **Salas de recursos multifuncionais e plano de ações articuladas em Campo Grande – MS:** análise de indicadores. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

CUBAN, L.. **Oversold and underused:** computers in the classroom. USA: Harvard University Press, 2001.

CURY, C.R. J. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

Disponível em <

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> >. Acesso em: 12 fev. 2015.

DELEVATI, A. C. **AEE**: Que atendimento é este: as configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí - RS. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DI GIOVANI, G.. As estruturas elementares das políticas públicas. In: **Caderno de Pesquisa n° 82**, Campinas, UNICAMP, 2009. Disponível em <<http://www.observatorio03.files.wordpress.com/.../elementos-das-politicas-publicas.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2014.

DOURADO, L.F. políticas e gestão da educação básica no brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

DUSSEL, I. Nuevas tecnologías, ¿nuevas escuelas?: reflexiones sobre el cambio escolar en los programas de una computadora por alumno. In: **SEMINÁRIO AULAS CONECTADAS**, 2., 2013. Florianópolis: UDESC, 2013.

EMER, S. de O. **Inclusão escolar**: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva nas salas de

recursos multifuncionais. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação. Gerência de Educação Inclusiva. **Documento orientador da Educação Especial na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2010. Disponível em <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04\\_02\\_2010\\_17.44.19.3f30068a0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.44.19.3f30068a0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf)>. Acesso em 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Gerência de Educação Inclusiva. **Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2010. Disponível em: <  
[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04\\_02\\_2010\\_17.44.19.3f30068a0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_02_2010_17.44.19.3f30068a0d94e56ab4a18a5a8bb57f68.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2014.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 033, de 8 de dezembro de 2003. Cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado do município de Florianópolis. In: MACHADO, R. **Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática**. Florianópolis: no prelo, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano municipal de educação de Florianópolis**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <  
[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01\\_06\\_2015\\_17.34.44.8db0993257234b4e6a7ef0aeace3cdc5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_06_2015_17.34.44.8db0993257234b4e6a7ef0aeace3cdc5.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2014.

FONTANA, E. C.. **Tradução das políticas de inclusão escolar em dois municípios brasileiros**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

GARCIA, R. M.. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIORGI, H. O. P.. **Sala de recursos em São Bernardo do Campo: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

GUILLARDI, R. S.. **O professor especialista da sala de recurso multifuncionais e a qualidade na educação**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HERMES, S. T.. **O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de Governo**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

HUMMEL, E. I.. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

INFANTE, C. **Um tercer orden de barreras a superar para integrar la tecnologia em el aula**. [S.l]: [s.n], 2010.

Disponível em: <[http://hmart.cl/home/wp-content/uploads/2013/06/Barreras TIC Aula.pdf](http://hmart.cl/home/wp-content/uploads/2013/06/Barreras_TIC_Aula.pdf)>. Acesso em:

12 fev. 2015.

JANUZZI, G.M. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JOSLIN, M. F. A.. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

JORDÃO, S. G. F.. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das salas de recursos multifuncional**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

KASSAR, M.. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUHNEM, R. T.. A organização da rede municipal de Florianópolis para atender os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2616/682>>. Acesso em 28 jul. 2014.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPOS, S. As tecnologias

em psicologia da educação virtual. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEONESSA, V.T.. **A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altar habilidades/superdotação**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2009

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011

MACHADO, R.. **Educação especial na escola inclusiva**: políticas paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Ana Luiza. Formação de gestores educacionais. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão Educacional**: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 175 - 192.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.

**Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_.; MARCONDES, M. I.. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C.. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortex, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Disponível em: <[www.eupg.br/geppepe](http://www.eupg.br/geppepe)> . Acesso em: 12 de março de 2015

MATTOS, Pedro Lincoln C.L.. A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. In: **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 39(4):823-47, Jul./Ago. 2005. Disponível em file: <///C:/Users/CGEX/Downloads/Mattos\_2005\_A-entrevista-nao-estruturada-c\_12175.pdf> , acesso em 15 de março de 2015.

MANZINI, E. J.. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 27, p.149-158, 1991.

\_\_\_\_\_.; GLAT, R.. Influência das representações sociais do pesquisador na análise de dados de entrevistas: um estudo no campo da educação especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 79, p. 1-18, 2011.

MARTINS, T. G.. **A legislação da educação especial e a instituição de escolas inclusivas:** uma análise a partir do conceito de metacontingência. 2014. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

MARTINS, C. S. L.. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias:** com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais. 2012. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. São Paulo, Cortez, 2011.

PLETSCH, M. D. & MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 27, 2015. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2003/1572>>. Acesso em: 28 maio 2015.

MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, set./dez. 2006

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C.. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 17-28, jan./jul. 2012.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MILANESI, J. B.. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MIRANDA, E. N. M.. **Sala de recurso multifuncional: visão de professores inseridos na rede pública de Curitiba e região metropolitana**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

Miranda, G. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. n. 3,p. 41-50, maio/ago 2007.

MONTEIRO, A.; PLETSCH, M.D. Panorama da educação especial na rede municipal de ensino de Belford Roxo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR, 1., 2014. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <[http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/38-monteiro\\_e\\_pletsch.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/38-monteiro_e_pletsch.pdf)>. Acesso em: 07 maio 2015.

MONTOYA, R. S., **TIC y discapacidad en América Latina y el Caribe**. Disponível em: <<http://capacidad.es/ciiee07/Inclusion.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

MOURA, J. P. S.. **Atendimento especializado a alunos com transtorno do espectro do autismo: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do

Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

OMOTE, A.; GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.. Análise crítica da produção de conhecimento em educação especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de; CHACON, M. (Org.). **Ciência e conhecimento em Educação Especial**, São Carlos/SP: M & M Editora/ABPEE, v. 1, p. 25-45, 2014.

PAZINI, M. R. C.. **Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo**. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

PERTILE, E. B.. **A sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

PINTO, M. C.. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepção dos pais**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2013.

RABELO, L. C. C.. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REBELO, A. S.. **Os impactos das políticas de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012.

164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) -  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

\_\_\_\_\_. ; KASSAR, M. C. M.. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino aprendizagem? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 78, ago. 2014. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n78.2014>>. Acesso em 08 jun. 2015.

PLETSCH, M. D.. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU & EDUR, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **Ciências. Humanas e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 34, n.12, p. 31-48, jan./jun. 2012.

RIOS, G. A.. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2014.

SELWYN, N. As novas conectividades da educação digital. In: APPLE, M. BALL, S. GANDIN, L.A. (orgs.) **Sociologia da**

**Educação.** Porto Alegre: Penso, 2013

SILVA, C. A. D. et al. O movimento CTS e o ensino tecnológico: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA MECÂNICA, 15., 1999. **Anais...** Águas de Lindóia: ABCM; UNICAMP, 1999.

Disponível em:

<<http://www.abcm.org.br/app/webroot/anais/cobem/1999/pdf/aajfc.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SILVA, I. M. A.. **Políticas de educação profissional para a pessoa com deficiência.** 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O.. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F.. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 174-197.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar.** 2013. 297 p. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOSSAI, F. C.; LOUREIRO, C.C.; GRIMM, V. A interface entre os estudos em políticas educacionais e de tecnologias da informação e comunicação no contexto das Reuniões Anuais da ANPED e da RBPAE (2000-2013). In: ANPEDsul, 10., 2014. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014.

TEDESCO, J. C. Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina. In: SEMINARIO CERI - LAS TIC Y LOS DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, 3., 2005. **Anais...** Santiago de Chile, 2005. Disponível em [http://www.redenlaces.cl/cedoc\\_publico/1213028630TICs\\_Desigualdad.pdf](http://www.redenlaces.cl/cedoc_publico/1213028630TICs_Desigualdad.pdf). Acesso em 11 nov. 2014.

WITTMAN, L.C. A autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**. Brasília. v.17.n.72, p. 88—96, fev/jun - 2000

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. 2. ed.- porto Alegre: Bookman, 2001.

Sites consultados:

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas Brasil**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <[www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br)>. Acesso em: 11 out. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO. **Belford Roxo on line**. Disponível em: <<http://belfordroxoonline.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 out. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2014.



## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada



### **Roteiro de entrevista semi-estruturada com gestores das redes municipais de educação especial**

#### **Rede de Ensino:**

#### **Entrevistado (a):**

#### **Local e data da entrevista:**

#### **Tempo previsto para entrevista:**

**Objetivo da entrevista:** Compreender, no nível gerencial, como são traduzidos e interpretados, no contexto da prática, os programas que garantem a inserção de tecnologias digitais – TD, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas redes municipais de educação.

Para isso, esta entrevista organiza-se em torno de três eixos centrais: a) o caminho adotado pelo município para a adoção das TD no AEE; b) identificação e enfrentamento dos pontos frágeis desse processo; c) identificação de potencialidades do processo.

---

#### **Parte 1 – Apresentação;**

exposição dos objetivos da entrevista e da pesquisa;  
anuência para gravação de áudio ;

---

#### **Parte 2 – Sobre o entrevistado...**

*Para iniciar esta pesquisa interessa-nos saber um pouco:  
do que caracteriza sua vida profissional enquanto gestor (a)  
dessa rede,  
além da trajetória de formação;*

*qual seu papel frente à tomada de decisão no que diz respeito à Educação Especial no município.*

---

### **Parte 3 – Sobre os Caminhos das TD no AEE na Rede...**

*Um dos objetivos do nosso estudo é conhecer qual o caminho que o município percorreu para adotar as TD no AEE, seja nas salas de Recursos ou ainda em outros espaços em que essas Tecnologias possam ter sido utilizadas com o público-alvo da Educação Especial.*

*Além disso, tomando por referência o documento nacional que orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE, queremos saber sobre como foram os processos de aquisição dos materiais, a implantação desses recursos nas salas e a operacionalização dos serviços do AEE, a partir da disponibilidade de tais recursos. Sendo assim, lhe perguntamos:*

- a) Quando da definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas para o AEE, as Tecnologias Digitais foram considerados ou discutidos de forma específica?*
- b) Já havia no município iniciativas pregressas ao programa de instalação das SRMs no que diz respeito à utilização das TD nas atividades do AEE? Se sim, quais?*
- c) Como se deu a aquisição de equipamentos de TD? Todos referem-se aos do programa nacional ou houve algum investimento proveniente de outras fontes? O município fez alguma complementação, tipo aquisição*

*de software, de computadores, ou algum equipamento específico?*

- d) *Como ocorre a manutenção dos equipamentos?*
  
- e) *As TD foram implantadas em todas as salas do município? Ao mesmo tempo? Qual o critério escolhido?*
  
- f) *Sobre a atualização das Salas, sobretudo no que diz respeito aos recursos de TD, todas as salas foram atualizadas?*
  
- g) *Em relação ao acesso à internet, como estão as SRMs do seu município?*
  
- h) *Houve investimentos municipais para a implantação dessas salas?*
  
- i) *Os gestores recebem algum tipo de capacitação em relação ao papel das TD e como proceder quando da aquisição, implantação e operacionalização dos AEE, a partir da disponibilidade das TD?*
  
- j) *Quanto ao programa nacional, você considera que atende aos objetivos a que propõe-se ?*

---

#### **Parte 4 – Sobre as Fragilidades**

*Sabemos que todo o processo de gestão apresenta pontos de*

*fragilidades que podem comprometer os resultados. Com relação ao AEE, especificamente à questão da adoção das TD nas SRMs, quais os aspectos que o sra, como gestora, considera como fragilidades e por quê?*

*Especificamente aos profissionais que trabalham com as TD no AEE, o que o sra, tem a nos dizer (formação, interesse pelos recursos, interlocução com os profissionais da TI nas escolas)? Esse é um ponto que pode ser considerado como fragilidade ou potencialidade?*

*Há algum tipo de planejamento para enfrentar possíveis fragilidades?*

---

## Parte 5 – **Potencialidades**

*Gostaríamos de saber quais as perspectivas para as TD no âmbito do AEE nesse município e como a sra, como gestora percebe a inserção desses recursos nas atividades dos alunos público-alvo da educação especial.*

*Por fim, o sra poderia indicar para visitação algumas SRMs no município onde são utilizadas TD nas atividades do AEE?*

## APÊNDICE B – Matrizes analíticas

<b>Questionamento:</b> <i>O que caracteriza sua vida profissional enquanto gestora dessa rede?</i>		
<b>Respostas</b>	<b>Significado</b>	<b>Foco</b>
<p><b>FLO-</b> Minha vida profissional caracteriza-se, principalmente, pela atuação no âmbito da gestão e de políticas públicas. Iniciei minha carreira na Educação Básica, atuando como professora de Educação Especial. A partir do ano de 2002, meu trabalho consiste em gestão, ou seja, de 2001 até 2008 atuei como Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, de 2008 a 2009 como Coordenadora Geral da Política de Educação Especial do Ministério da Educação, de 2010 a 2012 estive licenciada para o doutorado e de 2013 até os dias atuais sou Gerente de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amplo período de tempo como gestora;</li> <li>• Oportunidade de atuar junto ao MEC</li> </ul>	
<p><b>BR-</b>Eu cheguei aqui na secretaria em 98, através de concurso. Houve um concurso, em 90, o primeiro concurso (...) com formação. Eles pediram assim que tivéssemos uma formação que era antigamente chamada de “adicional” em educação especial. Ai, na época, foram 30 vagas, nas 30 vagas passaram pessoas dentro daquele concurso, fomos chamadas e a gente assumiu. (...).Então, assim, a gente tem um grupo, é o grupo que hoje está até aqui, um grande grupo... Então, entrei em 98 e desde então a gente trabalha com educação especial. Fiz o adicional e vim fazendo esta prática desde aquele período com o que a gente tinha de conhecimento. A</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 anos de experiência a como gestora;</li> </ul>	<p><b>Experiências profissionais e tempos de atuação na gestão</b></p>

<p>minha primeira formação é Ensino Médio: professora. Aí veio o “adicional em Educação Especial”. Depois eu me formei em Fonoaudiologia e tô terminando o curso de pedagogia. Tenho especialização em educação especial com ênfase em deficiência auditiva, que é o meu foco de trabalho, embora a gente aqui trabalhe com todas as áreas. Trabalho também, tenho formação em psicopedagogia, educação a distância. Também tenho a formação...eu tenho estudos dentro de metodologia (.....), que é uma metodologia voltada para a área da surdez. Então, assim, sou envolvida com esta prática de educação especial uma maneira geral, né, então aqui hoje eu atendo todo esse campo assim. Hoje eu estou como responsável pela educação especial em Belford Roxo por um convite, né, e também por esse conhecimento, por essa prática, por essa formação, que durante esse período a gente veio tendo a formação nessa rede.(...)a gente terminava nossas aulas, tínhamos os nossos encontros a tarde (era eu, a Deise...) o grupo, né, e estudávamos naquele período os casos. Então, a gente tinha todo um processo. Então, desde aquele tempo a gente já fazia grupo de estudo e foi ampliando o conhecimento. Neste período, os estudos voltados para a educação especial Também foi dando andamento, neste período a gente veio também ampliando o conhecimento dentro da área da surdez. Paralelo a isso, fiz fonoaudiologia; paralelo a isso fiz</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Amplo período de experiência como professora na Educação Especial</li></ul>	
--	---	--

<p>LIBRAS (língua brasileira de sinais). Aí então, na verdade , a gente foi assim ampliando o conhecimento (...), então eu fui convidada na época a trabalhar aqui na secretaria por conta deste conhecimento, tá, que já tem ai 02 anos que a gente tá ai.</p>		
---	--	--

**Questionamentos:**

- Quando da definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas para o AEE, as Tecnologias Digitais foram considerados ou discutidos de forma específica?

- Já havia no município iniciativas pregressas ao programa de instalação das SRMs no que diz respeito à utilização das TD nas atividades do AEE? Se sim, quais?

<b>Respostas</b>	<b>Significado</b>	<b>Foco</b>
<p>FLO.: Sim. A partir do ano de 2002, demos início a uma ampla formação continuada sobre as tecnologias digitais, discutindo os recursos e serviços da Tecnologia Assistiva e, especificamente, o estudo sobre os softwares da Comunicação Alternativa e Aumentativa. A metodologia de formação consistiu em encontros teóricos atrelados as situações reais do cotidiano escolar, ou seja, em cada encontro de formação continuada as professoras do atendimento educacional especializado traziam estudos de caso para serem discutidos. No contexto da prática, as professoras do AEE atendiam os estudantes que necessitavam dos recursos das TDs e aplicavam os conhecimentos estudados nos encontros de formação. A formação continuada consistia nesse movimento de estudos teóricos, estudos de caso e aplicação na prática. Por meio dessa formação continuada, tivemos a oportunidade de identificar os recursos da TD necessários aos</p>	<p>A rede de educação municipal realizou discussões específicas acerca das TDs na E.E. , o que ocorreu anteriormente à chegada do programa de SRMs.</p>	<p><b>Mapeamento das necessidades e planejamento</b></p>

<p>estudantes com deficiência. Elaboramos projetos para o Ministério de Educação sobre a necessidade de aquisição desses recursos. Recebemos recursos financeiros do Ministério da Educação para aquisição de softwares de Comunicação Aumentativa e Alternativa, teclados acessíveis, vocalizadores, computadores, programas com síntese de voz, acionadores entre outros recursos da TD.</p>		
<p>B.R.: O que aconteceu... Pelo fato de, quando chegamos aqui no 1º ano, os computadores não estavam instalados, estavam fora do seu espaço, então teve que verificar onde que eles estavam, colocar no espaço, depois teve que analisar cada computador, que aí vem a questão daqueles que existe um próprio material para instalação, outros... né, então a gente agora, hoje, contamos com uma pessoa da área de informática que é o Charles que vem dando esse suporte para a gente na área... “Olha, eu já estive na escola X, já organizei um computador, já instalei, já fui lá, já organizei, tá tranquilo o computador” então hoje tem pouco tempo que isso tá funcionando.</p> <p>- existem metas, aonde a gente tem que alcançar e aí dentro dessas metas, o nosso plano de ação, que nós</p>	<p>Não há registros de discussões sobre TDs na E.E. que tenham antecedido a chegada do programa de SRMs ao município.</p>	

<p>queremos quanto a educação especial, iremos alcançar, então existe um plano norteador, então o que eu quero alcançar, então primeiro foi um rastreamento das salas de recursos porque as salas de recurso estavam assim, sucateadas, ninguém sabia onde estavam localizados os materiais, então houve um rastreamento, um raioX, um mapeamento dessas salas de recurso, então isso levou praticamente o primeiro ano que entramos aqui.</p> <p>- As salas de recursos no caso multifuncionais que foram no início, no início foram cinco, depois a gente descobriu que tinham 19... A gente entrou no site do MEC e observamos que tinham 19 cadastradas, olha isso!</p> <p>- não tinha um acompanhamento, então, por exemplo, a CPU estava na secretaria, a tela estava na sala do diretor, a televisão que era para estar na sala de recurso, estava guardada onde ninguém nunca viu, o computador não é meu, e era uma coisa do tipo que era para estar... Então tudo estava fora do local ao invés de estar no espaço sala de recurso que era o espaço adequado... Então isso levou uma demanda e até hoje ainda há coisas</p>		
---	--	--

perdidas e a gente o tempo todo, a gente tem que estar indo nas escolas, a gente tem que fazer manutenções nas escolas.		
---	--	--

<b>Questionamentos:</b>		
<p>- Como se deu a aquisição de equipamentos de TD? Todos referem-se aos do programa nacional ou houve algum investimento proveniente de outras fontes ? O município fez alguma complementação, tipo aquisição de software, de computadores, ou algum equipamento específico?</p> <p>- Como ocorre a manutenção dos equipamentos?</p>		
<b>Respostas</b>	<b>Significado</b>	<b>Foco</b>
<p>FLO: A principal fonte de aquisição de equipamento de TD foi provinda do Ministério de Educação. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação investiu, com recursos próprios, na complementação e atualização dos equipamentos.</p> <p>FLO: O Ministério da Educação tem o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Dentro desse Programa tem o Programa Escola acessível. Todas as salas receberam recursos financeiros desse programa para atualização dos recursos.</p>	<p>O montante principal de aquisição e atualização dos recursos de TDs tem origem do MEC, com poucos investimentos próprios do município.</p>	<p><b>MEC como principal fonte financiadora da aquisição e atualização dos recursos de TDs.</b></p>
<p>B.R.: No momento nós não temos esse tipo de recurso além do que o próprio governo manda... Por enquanto não, mas como eu sou assim, uma pessoa otimista, eu espero que isso possa acontecer, que além do que ele manda, a gente possa... embora exista uma última conversa que tivemos com a secretária, houve uma</p>	<p>O montante total de aquisição dos recursos de TDs tem origem do MEC, com possibilidades de recebimentos de materiais vindos do município, mas ainda sem confirmação.</p>	

<p>compra aí de um tablets, gigante, que era para todas as salas de recursos. A gente viu o material, agora, se vai chegar até lá, aí não é comigo...</p> <p>B.R.: [...] as escolas ainda estão recebendo, ainda estão sendo atualizada, a maioria das escolas ainda não tem internet... Uma grande parte sim e outra não por causa da localização.</p>		
<p>FLO: As unidades educativas solicitam a Diretoria Administrativa e Financeira da Secretaria Municipal de Educação a manutenção dos equipamentos, conforme necessidade.</p>	<p>Manutenção dos equipamentos feita pelo próprio município, por meio de um fluxo administrativo</p>	<p><b>Manutenção a cargo dos municípios</b></p>
<p>B.R.: hoje, contamos com uma pessoa da área de informática que é o C, que vem dando esse suporte para a gente na área... “Olha, eu já estive na escola X, já organizei um computador, já instalei, já fui lá, já organizei, tá tranquilo o computador” então hoje tem pouco tempo que isso tá funcionando. Não está 100%, tem computador que tá faltando isso, deu problema naquilo, então na verdade a gente não está 100% não, tá em andamento.</p>	<p>Manutenção dos equipamentos, mais especificamente dos computadores, feita por profissional do município, que trabalha diretamente com a gerência das SRMs.</p>	

<i><b>Questionamentos:</b> Como se deu a aquisição de equipamentos de TD? Todos referem-se aos recursos do programa nacional ou houve algum investimento proveniente de outras fontes ? O município fez alguma complementação, tipo aquisição de software, de computadores, ou algum equipamento específico?</i>		
<b>Respostas</b>	<b>Significado</b>	<b>Foco</b>
FLO: A principal fonte de aquisição de equipamento de TD foi provinda do Ministério de Educação. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação investiu, com recursos próprios, na complementação e atualização dos equipamentos.	A fonte de recursos para aquisição das TDs foi o MEC.	<b>Esfera administrativa federal como fonte financiadora de aquisições.</b>
B.R.: No momento nós não temos esse tipo de recurso além do que o próprio governo manda... Por enquanto não, mas como eu sou assim, uma pessoa otimista, eu espero que isso possa acontecer, que além do que ele manda, a gente possa... embora exista uma última conversa que tivemos com a secretária, houve uma compra aí de um tablets, gigante, que era para todas as salas de recursos. A gente viu o material, agora, se vai chegar até lá, aí não é comigo...	A fonte de recursos para aquisição das TDs foi o MEC.	

<b>Questionamentos:</b>		
<b>- As TD foram implantadas em todas as salas do município? Ao mesmo tempo? Qual o critério escolhido?</b>		
<b>Respostas</b>	<b>Significado</b>	<b>Foco</b>
FLO: Foram implantadas em todas as salas e, depois, conforme a demanda.	Implantação pelo critério do mapeamento feito no município.	<b>Critérios para habilitação da escola a receber os recursos</b>
B.R.: existe um setor aqui dentro que faz o registro, ele que habilita né, inclusive agora até o dia 15 temos que informar quais são as escolas que deverão ser habilitadas, né, a gente faz mapeamento, a escola, por exemplo, Escola Municipal Álvaro Lisboa, essa escola pode ser habilitada porque a gente já foi lá, já analisou a sala, ela já está funcionando como sala de recurso comum, e como é que ela é aparelhada? À medida do possível, a escola vai colocando materiais próprios, com verba própria da escola que tá recebendo né, ela vai, bota um computador, bota uns jogos, etc., com seus próprios recursos... Quando ela chega, aí ela passa a ser uma sala de recursos multifuncional né, porque ela já foi habilitada e aí todos os anos a gente vai, aí a gente passa a ir acompanhando.	Implantação se dá na dependência das condições da escola, com critério para a habilitação vinculado à iniciativas já existentes.	

<p>- a ideia é que todas as escolas sejam instrumentalizadas, sejam habilitadas para atender as comunidades, as crianças que estão ali naquela comunidade, naquela escola, para fazer conforme eles pedem que é o contraturno, embora hoje também já está tendo uma nova discussão sobre essa questão do contraturno porque por exemplo: eu tenho a escola Albert que é uma escola que atende só alunos especiais, mas eu tenho um dificultador que é o transporte... Ele não vai voltar, ele vai para casa e não vai voltar para (21:53) digamos que ele, dessa escola, ele tá incluído e ele depende do transporte, ele não vai voltar para ser atendido no contraturno, esse transporte não vai pegar.. Talvez seja atendido dentro do turno, porque se não ele vai ficar sem atendimento, então acaba a gente tendo que fazer algumas exceções, por exemplo, tem outra exceção: cadeirante. Ele vem para a escola, aí ele vai pra casa para voltar num calor de 40°? Não né, de maneira alguma... Então, aí o professor começa “há possibilidade de atender no horário?” também é exceção né, para outros a gente “faz uma forcinha, vamos conversar com a família, que é importante vir no contra turno”... Digamos que ele está indo como se fosse, exemplo, para uma explicadora né, que é importante ela vir, falo assim “explicadora” para que eles possam entender</p>	<p>Necessidade de revisar critérios em função das contingências locais, como por exemplo, a dificuldade de acesso pela questão geográfica.</p>	
--	--	--

<p>porque tem essa dificuldade de ir, você vê que é um atendimento educacional especializado, atendimento de ponta.</p>		
---	--	--

<p><b>Questionamentos:</b>  <i>- Os gestores recebem algum tipo de capacitação em relação ao papel das TD e como proceder quando da aquisição, implantação e operacionalização dos AEE, a partir da disponibilidade das TD?</i></p>		
<b>Respostas</b>	<b>Significado</b>	<b>Foco</b>
<p>FLO: Eles não recebem especificamente uma formação. São feitas orientações sobre as TD pela equipe da Gerência de Educação Inclusiva e pelos professores das SRMs.</p>	<p>Não há formação específica, apenas orientações .</p>	<p><b>Ausência de formação específica para a gestão e utilização das TDs nas SRMs.</b></p>
<p>B.R.: Não, não, particularmente não. Agora eu, em particular, é que busco essas formações. Se tiver, por exemplo, alguma coisa que é interessante, agora mesmo no início do ano teve uma formação mas foi pelo Instituto Helena Antipoff, que é uma</p>	<p>Não há formação específica, mas ocorre de maneira individual e</p>	

<p>referência aqui pra educação especial, a gente participou durante uma semana aí... Quando se tem uma coisa ou outra a gente participa mas não diretamente “ó vai ter uma formação pros gestores.</p> <p>-Então, sobre a tecnologia, durante nossos encontros, a gente procura sempre dar uma pincelada, embora dentro do nosso documento norteador, dentro do nosso plano de ação tenha essa proposta. Como ainda estava em andamento as máquinas sendo formatadas, a [...]esse ano mais não, mas para 2015, a gente tem uma proposta de sentar com as meninas que atuam nessa área de recurso e dentre outras participarem de uma formação com essa questão da tecnologia: como trabalhar, como organizar, como preparar... Isso nós já temos, mas ano passado a gente não conseguiu nem esse ano por série de outros acontecimentos que acaba emperrando.. aí a gente para, aí volta entendeu, mas tem isso dentro do nosso plano.</p>	<p>voluntária. Há capacitações previstas para serem oferecidas pelo município no ano de 2015.</p>	

## **APÊNDICE C - Entrevista Gestora da Rede Municipal de Florianópolis - SC**

**Rede de Ensino:** Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

**Entrevistado (a):** Rosângela Machado

**Local e data da entrevista:** Florianópolis – 09/12/2014

**Tempo previsto para entrevista:**

**Objetivo da entrevista:** Compreender, no nível gerencial, como são traduzidos e interpretados, no contexto da prática, os programas que garantem a inserção de tecnologias digitais – TD, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas redes municipais de educação.

Para isso, esta entrevista organiza-se em torno de três eixos centrais, a) o caminho adotado pelo município para a adoção das TD no AEE; b) identificação e enfrentamento dos pontos frágeis desse processo; c) identificação de potencialidades do processo.

---

### **Parte 1 – Apresentação;**

Exposição dos objetivos da entrevista e da pesquisa;  
anuência para gravação de áudio ;

---

### **Parte 2 – Sobre o entrevistado...**

*M: Para iniciar esta pesquisa interessa-nos saber um pouco: do que caracteriza sua vida profissional enquanto gestor (a) dessa rede, além da trajetória de formação; qual seu papel frente à tomada de decisão no que diz respeito à Educação Especial no município.*

**R.:** Minha trajetória de formação: graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialização em Educação Especial pela Universidade de Gunma – Japão e mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/SP.

Minha vida profissional caracteriza-se, principalmente, pela atuação no âmbito da gestão e de políticas públicas. Iniciei minha carreira na Educação Básica, atuando como professora de Educação Especial. A partir do ano de 2002, meu trabalho consiste em gestão, ou seja, de 2001 até 2008 atuei como Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, de 2008 a 2009 como Coordenadora Geral da Política de Educação Especial do Ministério da Educação, de 2010 a 2012 estive licenciada para o doutorado e de 2013 até os dias atuais sou Gerente de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

O meu papel frente a tomada de decisão no que diz respeito à Educação Especial no município de Florianópolis teve início em 2001 quando começamos a discutir a perspectiva inclusiva (contexto da influência). A partir deste contexto de influência, professores e gestores começaram a discutir uma nova Educação Especial e o direito de todos os estudantes a educação, sem exceção, o que exigiu tomadas de decisão no contexto da prática, onde as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis estavam abertas a matricular todas as crianças e jovens independentemente de seu “grau de comprometimento” físico, motor ou intelectual. A Educação Especial passou a ser, no contexto da prática, não mais substitutiva do ensino regular.

---

### Parte 3 – **Sobre os Caminhos das TD no AEE na Rede...**

*M: Um dos objetivos do nosso estudo é conhecer qual o caminho que o município percorreu para adotar as TD no AEE, seja nas salas de Recursos ou ainda em outros espaços em que essas Tecnologias possam ter sido utilizadas com o público-alvo da Educação Especial.*

*Além disso, tomando por referência o documento nacional que*

*orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE, queremos saber sobre como foram os processos de aquisição dos materiais, a implantação desses recursos nas salas e a operacionalização dos serviços do AEE, a partir da disponibilidade de tais recursos. Sendo assim, lhe perguntamos: quando da definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas para o AEE, as Tecnologias Digitais foram considerados ou discutidos de forma específica?*

**R.:** Sim. A partir do ano de 2002, demos início a uma ampla formação continuada sobre as tecnologias digitais, discutindo os recursos e serviços da Tecnologia Assistiva e, especificamente, o estudo sobre os softwares da Comunicação Alternativa e Aumentativa. A metodologia de formação consistiu em encontros teóricos atrelados as situações reais do cotidiano escolar, ou seja, em cada encontro de formação continuada as professoras do atendimento educacional especializado traziam estudos de caso para serem discutidos. No contexto da prática, as professores do AEE atendiam os estudantes que necessitavam dos recursos das TDs e aplicavam os conhecimentos estudados nos encontros de formação. A formação continuada consistia nesse movimento de estudos teóricos, estudos de caso e aplicação na prática. Por meio dessa formação continuada, tivemos a oportunidade de identificar os recursos da TD necessários aos estudantes com deficiência. Elaboramos projetos para o Ministério de Educação sobre a necessidade de aquisição desses recursos. Recebemos recursos financeiros do Ministério da Educação para aquisição de softwares de Comunicação Aumentativa e Alternativa, teclados acessíveis, vocalizadores, computadores, programas com síntese de voz, acionadores entre outros recursos da TD.

*M: Já havia no município iniciativas pregressas ao programa de instalação das SRMs no que diz respeito à utilização das TD nas atividades do AEE? Se sim, quais?*

**R.:** Sim. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é pioneira na implantação de salas de recursos multifuncionais. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é anterior a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis iniciou a implantação de sala de recursos multifuncionais em 2002. Por isso, em nossa rede as SRMs são chamadas de salas multimeios.

*M: Como se deu a aquisição de equipamentos de TD? Todos referem-se aos do programa nacional ou houve algum investimento proveniente de outras fontes? O município fez alguma complementação, tipo aquisição de software, de computadores, ou algum equipamento específico?*

**R.:** A principal fonte de aquisição de equipamento de TD foi provinda do Ministério de Educação. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação investiu, com recursos próprios, na complementação e atualização dos equipamentos.

*M: Como ocorre a manutenção dos equipamentos?*

**R.:** As unidades educativas solicitam a Diretoria Administrativa e Financeira da Secretaria Municipal de Educação a manutenção dos equipamentos, conforme necessidade.

*M: As TD foram implantadas em todas as salas do município? Ao mesmo tempo? Qual o critério escolhido?*

**R.:** Foram implantadas em todas as salas e, depois, conforme a demanda.

*M: Sobre a atualização das Salas, sobretudo no que diz respeito aos recursos de TD, todas as salas foram atualizadas?*

**R.:** O Ministério da Educação tem o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Dentro desse Programa tem o Programa Escola acessível. Todas as salas receberam recursos financeiros desse programa para atualização dos recursos.

*M: Em relação ao acesso à internet, como estão as SRMs do seu município?*

**R.:** Todas possuem acesso à internet.

*M: Houve investimentos municipais para a implantação dessas salas?*

**R.:** Sim. O Ministério da Educação destina mobiliários, equipamentos, materiais, jogos e, também, dinheiro direto na escola. O município entra com o espaço físico, a contratação de professores do atendimento educacional especializado, a formação continuada e a manutenção dos equipamentos.

*M: Os gestores recebem algum tipo de capacitação em relação ao papel das TD e como proceder quando da aquisição, implantação e operacionalização dos AEE, a partir da disponibilidade das TD?*

**R.:** Eles não recebem especificamente uma formação. São feitas orientações sobre as TD pela equipe da Gerência de Educação Inclusiva e pelos professores das SRMs.

*M: Quanto ao programa nacional, você considera que atende aos objetivos a que propõe-se ?*

**R.:** Os programas nacionais caracterizam-se como incentivadores das políticas de atendimento educacional especializado e inclusão de estudantes com deficiência. Eles já

foram aprimorados, atendendo mais as necessidades das redes de ensino, No entanto, eles precisam avançar ainda mais no que se referem aos recursos financeiros e especificidades de cada rede de ensino.

---

#### Parte 4 – Sobre as Fragilidades

*M: Sabemos que todo o processo de gestão apresenta pontos de fragilidades que podem comprometer os resultados. Com relação ao AEE, especificamente à questão da adoção das TD nas SRMs, quais os aspectos que o sra, como gestora, considera como fragilidades e por quê?*

*Especificamente aos profissionais que trabalham com as TD no AEE, o que o sra, tem a nos dizer (formação, interesse pelos recursos, interlocução com os profissionais da TI nas escolas)? Esse é um ponto que pode ser considerado como fragilidade ou potencialidade?*

*Há algum tipo de planejamento para enfrentar possíveis fragilidades?*

**R.:** Sim, existem fragilidades que nem sempre estão ligadas às condições físicas e materiais de uma política educacional. As fragilidades não estão relacionadas às questões específicas do atendimento educacional especializado, ou das SRMS, ou das TDs, ou seja, as fragilidades já vêm de **uma cultural escolar geral** que insiste em ter concepções e práticas conservadoras. Do meu ponto de vista, alguns profissionais vão além do que é proposto ou discutido na formação. Eles aprofundam o conhecimento sobre as TD a partir de suas buscas individuais e consideram suas experiências no atendimento educacional especializado e nas TDs como um grande aprendizado. No

entanto, outros nunca estão satisfeitos com a formação continuada, esperam da Secretaria de Educação todas as soluções para os seus problemas, não tem iniciativa e não aprimoram o seu conhecimento a partir de suas buscas individuais.

---

## Parte 5 – Potencialidades

*M: Gostaríamos de saber quais as perspectivas para as TD no âmbito do AEE nesse município e como a sra, como gestora percebe a inserção desses recursos nas atividades dos alunos público-alvo da educação especial.*

*Por fim, o sra poderia indicar para visitação algumas SRMs no município onde são utilizadas TD nas atividades do AEE?*

**R.:** As perspectivas são de aprofundar o **conhecimento sobre as TDs e desenvolvê-las conforme a demanda de estudantes que necessitam dessas tecnologias.**

Sobre a visitação as SRMs, por favor, entre em contato com a Gerência de Educação Inclusiva, que faremos a indicação de uma sala.



## **APÊNDICE D - Entrevista gestora da rede municipal de educação especial do município de Belford Roxo**

*M: Célia, gostaria de saber o que caracteriza tua vida profissional enquanto gestora dessa rede, além da tua trajetória de formação;*

C: Eu cheguei aqui na secretaria em 98, através de concurso. Houve um concurso, em 90, o primeiro concurso né leila, com formação. Eles pediram assim que tivéssemos uma formação que era antigamente chamada de “adicional” em educação especial. Ai, na época, foram 30 vagas, nas 30 vagas passaram pessoas dentro daquele concurso, fomos chamadas e a gente assumiu. Na época, por acaso, Leila era a minha gestora, era minha diretora né, e assim, a gente ganhou de presente, assim, eu tenho muita honra em trabalhar com ela, né, porque eu falo que ela é minha mestre, é eterna. Então, assim, a gente tem um grupo, é o grupo que hoje está até aqui, um grande grupo... Então, entrei em 98 e desde então a gente trabalha com educação epsecial. Fiz o adicional e vim fazendo esta prática desde aquele período com o que a gente tinha de conhecimento.

*M- E a tua formação, é pedagogia?*

Não, a minha primeira formação é Ensino Médio: professora. Aí veio o “adicional em Educação Especial”. Depois eu me formei em Fonoaudiologia e tô terminando o curso de pedagogia. Tenho especialização em educação especial com ênfase em deficiência auditiva, que é o meu foco de trabalho, embora a gente aqui trabalhe com todas as áreas. Trabalho também, tenho formação em psicopedagogia, educação a distância. Também tenho a formação...eu tenho estudos dentro de metodologia (.....), que é uma metodologia voltada para a área da surdez. Então, assim, sou envolvida com esta prática de

educação especial uma maneira geral, né, então aqui hoje eu atendo todo esse campo assim. Hoje eu estou como responsável pela educação especial em Belford Roxo por um convite, né, e também por esse conhecimento, por essa prática, por essa formação, que durante esse período a gente veio tendo a formação nessa rede. Começou pela Leila mesmo, que ela gente terminava nossas aulas, tínhamos os nossos encontros a tarde (era eu, a Deise...) o grupo, né, e estudávamos naquele período os casos. Então, a gente tinha todo um processo. Então, desde aquele tempo a gente já fazia grupo de estudo e foi ampliando o conhecimento. Neste período, os estudos voltados para a educação especial também foidand oandamento, neste período a gente veio também ampliando o conhecimento dentro da área da surdez. Paralelo a isso, fiz fonoaudiologia; paralelo a isso fiz LIBRAS (língua brasileira de sinais). Aí então, na verdade, a gente foi assim ampliando o conhecimento tá, então eu fui convidada na época a trabalhar aqui na secretaria por conta deste conhecimento, tá, que já tem aí 02 anos que a gente tá aí.

*M: E são 10 pessoas, né?*

C: Somos 10 a 11 pessoas, já foi mais gente.

*M: E com esse número de pessoal vocês conseguem atender todas as demandas dos alunos?*

C: Olha, a gente atende, embora cada área que nós temos aqui, a gente tem um foco. A gente tentou, quando formamos o grupo, buscar pelas áreas de conhecimento, né, então tinha a Leila dentro da área de intelectual; formação dos professores é a Bárbara, formada também, colega também, fonoaudióloga. Então, dentro deste conhecimento de linguagem, eu tenho também aqui formação dentro da área de deficiência visual, autismo. Então a gente tentou buscar uma equipe estruturando

esta área de conhecimento, para que a gente possa atender as demandas que tem o município, tá, a princípio.

*M: e o teu papel frente à tomada de decisão aqui no município, quais são as atribuições que te competem enquanto gestora da educação especial?*

C: Hoje a tomada de decisões é, a gente prepara, existe uma hierarquia aí que eu tenho que atender que é a subsecretária, aonde ela atende também as demandas que o secretário sugere o que é que essa secretária de educação [prejuicado 09:39min], então existem metas, aonde a gente tem que alcançar e aí dentro dessas metas, o nosso plano de ação, que nós queremos quanto a educação especial, iremos alcançar, então existe um plano norteador, então o que eu quero alcançar, então primeiro foi um rastreamento das salas de recursos porque as salas de recurso estavam assim, sucateadas, ninguém sabia onde estavam localizados os materiais, então houve um rastreamento, um raio-X, um mapeamento dessas salas de recurso, então isso levou praticamente o primeiro ano que entramos aqui, então primeiro a gente atende o que foi feito a minha hierarquia, aí eu peguei...

*M: Que tipo de sucateamento?*

C: É, do tipo, não tinha um acompanhamento, então, por exemplo, a CPU tava na secretaria, a tela tava na sala do diretor, a televisão que era para estar na sala de recurso, estava guardada onde ninguém nunca viu, o computador não é meu, e era uma coisa do tipo que era para estar... Então tudo estava fora do local ao invés de estar no espaço sala de recurso que era o espaço adequado... Então isso levou uma demanda e até hoje ainda há coisas perdidas e a gente o tempo todo, a gente tem que estar indo nas escolas, a gente tem que fazer manutenções nas escolas...

*M: Então é um trabalho bem administrativo mesmo né?*

C: Acaba ficando bem administrativo né

*M: Em relação ao financiamento os recursos vieram só do MEC?*

C: As salas de recurso no caso multifuncionais que foram no início, no início foram cinco, depois a gente descobriu que tinham 19... A gente entrou no site do MEC e observamos que tinham 19 cadastradas.

*M: Mas só 5...*

C: Teve início cinco aí quando nós chegamos, foi rastreado 19 através do site do MEC, a gente observou que existem [prejudicado,12:13] e aí vem um documento do próprio MEC, vem dizendo o nome das escolas, o que é que essas escolas receberam e aí foi quando a [prejudicado, 12:20] a gente fez a reunião, “ó, escola X recebeu todo esse material, vocês tem que dar conta” aí ninguém sabia... “Ué, isso tá na minha escola?” “eu não me lembro disso” né, e assim, todo mundo ficou preocupadíssimo porque eles deveriam dar conta, “mas não foi na minha gestão”, né, aí eles ficaram preocupados. E eu falei “não gente, é preciso que vocês analisem aonde estão essas coisas, desde o computador até uma régua, tem que dar conta, porque vai ter visita”... Sempre foi esclarecido para os gestores, então, a gente pegou o próprio documento que o MEC emite porque é um documento que fala das salas de recurso, fala de mais educação, fala do PROINFO, fala de uma série de coisas que as escolas recebem e um desses é a sala de recursos.

*M: Na tua gestão, foi solicitada alguma nova sala? Ou mesmo na da Leila ( ex-gestora que estava na sala)*

C: Na época da Leila não tinha sala de recurso multifuncional, era “cara-crachá” como diz o ditado, nós por nós mesmas, isso 98, 99.

*M: Que ano foi isso?*

C: Só foi começar a implementar mesmo, começou as salas de recurso aqui entre 2002, 2003

*M: Antes do programa do mec então*

C: Foi no período do programa porque 2002 houve a mudança de governo, foi o período da Maíses que era a gestora na época, não foi nem no período da Edite não, foi depois que aí foram as 5 primeiras então, acho que isso foi 2008, acho que foi no período aí de 2008 se eu não tiver enganada... Que foi o período que começou, agora, como é que é feito isso você me perguntou...

Então, existe um setor aqui dentro que faz o registro, ele que habilita né, inclusive agora até o dia 15 temos que informar quais são as escolas que deverão ser habilitadas, né, a gente faz mapeamento, a escola, por exemplo, Escola Municipal Álvaro Lisboa, essa escola pode ser habilitada porque a gente já foi lá, já analisou a sala, ela já está funcionando como sala de recurso comum, e como é que ela é aparelhada? À medida do possível, a escola vai colocando materiais próprios, com verba própria da escola que tá recebendo né, ela vai, bota um computador, bota uns jogos, etc., com seus próprios recursos... Quando ela chega, aí ela passa a ser uma sala de recursos multifuncional né, porque ela já foi habilitada e aí todos os anos a gente vai, aí a gente passa a ir acompanhando.

*M: E essa questão das tecnologias digitais, já foi discutida, já foi considerada essa questão, os professores utilizam...*

C: Sim, o professor de sala de recurso é... O que aconteceu... Pelo fato de, quando chegamos aqui no 1º ano, os computadores não estavam instalados, estavam fora do seu espaço, então teve que verificar onde que eles estavam, colocar no espaço, depois teve que analisar cada computador, que aí vem a questão daqueles que existe um próprio material para instalação, outros... né, então a gente agora, hoje, contamos com uma pessoa da área de informática que é o Charles que vem dando esse suporte para a gente na área... “Olha, eu já estive na escola X, já organizei um computador, já instalei, já fui lá, já organizei, tá tranquilo o computador” então hoje tem pouco tempo que isso tá funcionando.

*M: mas já está 100%?*

C: Não está 100%, tem computador que tá faltando isso, deu problema naquilo, então na verdade a gente não está 100% não, tá em andamento

*M: e essa questão da manutenção, célia, é esse mesmo profissional, aquele pessoal do mec...*

C: Até o momento ainda não veio essa visita, embora conversamos todas as reuniões de sala de recurso, porque temos reuniões, tínhamos ano passado mensalmente e esse ano passou a ser bimestralmente... Após essas reuniões a gente fala “olha, mantém tudo em ordem porque vocês podem, a qualquer momento, receber uma visita do MEC” então isso a gente deixa muito bem claro.

*M: E a equipe de instalação dos recursos? Porque lá no documento diz que eles vão enviar os computadores e a imprensa vai vir instalar*

C: Até hoje, se a gente não instalar isso, fica lá... E como

aconteceu, vai se perdendo porque chegou o material e nunca foi instalado...

*M: A equipe da empresa... Porque o documento diz assim ó... Diz inclusive que a manutenção na questão de garantia, coisa assim, é só ligar que a empresa vem.*

C: Até a presente data, e confesso a você o seguinte: se já ligaram ou não ligaram eu não sei te informar. Perguntar ao professor “você já ligou para aquele número para pedir...” isso não lembro se teve esse tipo de conversa mas, que a gente saiba, nunca chegou ninguém a isso não.

*M: E a questão da atualização das salas, por exemplo, os computadores. São computadores novos, e os softwares são novos, a internet funciona em todas as salas?*

C: Não 100% também. Primeiro que as escolas ainda estão recebendo, ainda estão sendo atualizadas, a maioria das escolas ainda não tem internet... Uma grande parte sim e outra não por causa da localização. Por exemplo, eu tenho uma sala de recurso com uma excelente professora, cheia de compromisso, inclusive faz parte do grupo [prejudicado,19:07] Márcia e é um local de risco, mas eu considero uma das melhores salas de recurso pelo comprometimento da professora.

*M: Risco em que sentido?*

C: Risco que você ia lá e eu falei “melhor ela não ir”, falei assim “Leila, melhor ela não ir lá” porque tá de risco mesmo... Lá a professora é guerreira porque o negócio é brabo, entendeu... Então a professora organizou o espaço, você vê uma organização, mas a internet as vezes não chega até o local por causa da precariedade, por causa mesmo de que não consegue captar entendeu, precisa ser reformada aí a nível

social...

*M: E essa questão de risco, compromete de alguma medida a chegada dos alunos na sala? Como que é feito o encaminhamento dos polos? São polos né?*

C: É... são polos aqueles onde, por exemplo, digamos que aqui, eu tenho o CIEP aqui, ele pode ser considerado como polo porque aqui eu tenho uma escola, duas escolas ou três escolas que não tem sala de recurso então a única referencia que receber foi esse, então acaba se tornando um polo... Aí eu encaminho o Manuel, encaminho o Paulo Freire e tem mais uma também, o Alejandro.

*M: É um critério de proximidade que vocês encaminham?*

C: Então, a gente encaminha aí se torna polo. No momento que eles recebem a sala de recurso aí já não é mais polo porque elas já receberam.

*M: E tem um mapeamento dessas escolas que são polo ou faz por proximidade mesmo, por quadro de deficiência...*

C: A gente tenta fazer um mapeamento mas assim, meio só para a gente se organizar, a ideia é que todas as escolas sejam instrumentalizadas, sejam habilitadas para atender as comunidades, as crianças que estão ali naquela comunidade, naquela escola, para fazer conforme eles pedem que é o contraturno, embora hoje também já está tendo uma nova discussão sobre essa questão do contraturno porque por exemplo: eu tenho a escola Albert [prejudicado,21:40] que é uma escola que atende só alunos especiais, mas eu tenho um dificultador que é o transporte... Ele não vai voltar, ele vai para casa e não vai voltar para [prejudicado, 21:53] digamos que ele, dessa escola, ele tá incluído e ele depende do transporte,

ele não vai voltar para ser atendido no contraturno, esse transporte não vai pegar.. Talvez seja atendido dentro do turno, porque se não ele vai ficar sem atendimento, então acaba a gente tendo que fazer algumas exceções, por exemplo, tem outra exceção: cadeirante. Ele vem para a escola, aí ele vai pra casa para voltar num calor de 40º? Não né, de maneira alguma... Então, aí o professor começa “há possibilidade de atender no horário?” também é exceção né, para outros a gente “faz uma forcinha, vamos conversar com a família, que é importante vir no contra turno”... Digamos que ele está indo como se fosse, exemplo, para uma explicadora né, que é importante ela vir, falo assim “explicadora” para que eles possam entender porque tem essa dificuldade de ir, você vê que é um atendimento educacional especializado, atendimento de ponta, mas ele também não [prejudicado, 23:00]

*M: é que no texto, o contraturno não considera o calor, a mobilidade, né... Como se as condições fossem todas ótimas... Com relação aos investimentos municipais, nas escolas da rede para as salas de recurso, tem algum recurso para isso, alguma compra que vocês façam para as próprias salas? Não tem uma verba...*

C: No momento nós não temos esse tipo de recurso além do que o próprio governo manda... Por enquanto não, mas como eu sou assim, uma pessoa otimista, eu espero que isso possa acontecer, que além do que ele manda, a gente possa... embora existe uma ultima conversa que tivemos com a secretária, houve uma compra aí de um tablet gigante, que era para todas as salas de recurso. A gente viu o material, agora, se vai chegar até lá, aí não é comigo...

*M: E em relação a, vamos dizer assim, essas compras, que possam vir a ser adquiridas pela secretaria, como foi o caso desse Tablet, vocês foram consultados alguma vez, algum*

*especialista...*

C: Quando a gente faz algum projeto e que é para as nossas salas de recurso ou para o próprio professor, eles costumam até pedir a nossa opinião sim, aí a gente faz tudo com jeitinho, escreve o que é, a gente entrega, isso temos feito, não compra nada sem até a presente data, a gente não passou por isso não, “ah a gente comprou isso para a educação especial, interessante” não, pedem a nossa opinião.

*M: Sobre a formação, como gestora, recebestes alguma capacitação que trate do assunto “tecnologia digital”? Do MEC, da implantação dos recursos, alguma formação, algum material...*

C: Não, não, particularmente não. Agora eu, em particular, é que busco essas formações. Se tiver, por exemplo, alguma coisa que é interessante, agora mesmo no início do ano teve uma formação mas foi pelo Instituto Helena Antipoff, que é uma referência aqui pra educação especial, a gente participou durante uma semana aí... Quando se tem uma coisa ou outra a gente participa mas não diretamente “ó vai ter uma formação pros gestores...

*M: E com relação a esse programa e os professores, eles tiveram alguma formação... Sobre a questão tecnologia mesmo*

C: Então, sobre a tecnologia, durante nossos encontros, a gente procura sempre dar uma pincelada, embora dentro do nosso documento norteador, dentro do nosso plano de ação tenha essa proposta. Como ainda estava em andamento as máquinas serem formatadas, a gente tava.. Esse ano mais não, mas para 2015, a gente tem uma proposta de sentar com as meninas que atuam nessa área de recurso e dentre outras participarem de uma formação com essa questão da tecnologia: como trabalhar,

como organizar, como preparar... Isso nós já temos, mas ano passado a gente não conseguiu nem esse ano por série de outros acontecimentos que acaba emperrando.. aí a gente para, aí volta, entendeu, mas tem isso dentro do nosso plano.

*M: E assim, tu, como profissional, como gestora da educação, como alguém envolvido com a educação especial, tu acredita nessa proposta das tecnologias dentro do AEE?*

C: É um aroma mesmo, é esse aroma que precisa ser executado... Pq inclusive na sexta, a Leila me ligou e eu estava num encontro, numa feira de empreendedor aí o meu marido me cadastrou numa palestra né, ai eu falei assim “Leila eu to numa feira, to numa reunião” e ela tava falando de sua vinda... Aí eles falando, tinha um senhor falando sobre empreendedorismo aí eu falei assim “a gente ta falando de negócio” aí me chamou atenção aquele assunto... Então eu achei interessante pq a gente não para pra pensar, embora lá ele tenha falado de negócios mas aí desperta para outras questões né, então falava da tecnologia, do avanço da tecnologia né, então é importantíssimo mesmo né, porque a tecnologia a gente vai fazer a comunicação para o avanço do que a gente precisa né, o avanço do aluno, pra comunicação, para o desenvolvimento dele na área cognitiva, afetiva, motora, então eu acredito mesmo né, que foi um avanço bacana e que a gente tá aí pra cada dia mais aprender e desenvolver essa prática. Inclusive uma coisa que eu falei até para as meninas da sala de recurso, foi assim “você precisa se comunicar, Facebook é para isso né. Se a gente conseguiu mobilizar o mundo inteiro, parou o país através do Facebook, como é que as pessoas se reuniram lá no país, através de que? As pessoas se conheciam? Não, alguém foi conversando e falando de alguma maneira”. Aí elas ficaram assim, pq tem a questão da comunicação “Ai, eu não consigo falar com o professor da tarde, que é contraturno” mas gente, as pessoas se comunicaram né, então é

uma ferramenta que pode ser utilizada no dia a dia, por que não utilizar? Pq existe ainda a questão “Ah eu não sei lidar ainda com computador”, ainda temos professores que ainda não tem um e-mail, simples e-mail, não tem... Né, aí faz aquela carinha, aquela resistência que você aos pouquinhos tem que trabalhar com eles “vamos lá, vamos construir, vamos nos mostrar, vocês fazem um trabalho belíssimo” e aí a gente vai aos pouquinhos alimentando essa parte né, mas é fundamental esse trabalho.

*M: E em relação ao programa específico das salas com os kits, qual a tua opinião em relação aos kits, ao que vem de material... A maneira como é implementado, a maneira como isso atende nacionalmente*

C: Olha, o material a princípio, é um material bom. Embora eu acredite que eles poderiam, eu não se isso existe, talvez seja um equívoco o que eu vou falar, mas eu acho que eles poderiam entrar mais em contato conosco em relação a o material mais adaptado né, pq uma vez foi uma sala, muito interessante de um professor do [prejudicado, 06:45], Seu João, deficiente visual, que ele falou assim, por exemplo as multas, vem multa né, mas ne sempre a multa é adequada para aquela criança. Então tem determinadas coisas que eu acho que eles podem fazer uma sondagem ou preencha né, este questionário de acordo com o perfil pra atender, entendeu, alguma coisa p chegar próximo, eu sei que é um país enorme mas porque não fazer uma sondagem? Pra que pudesse atender melhor né, aquele grupo. É claro que existe algumas coisas que são comuns né, um teclado tipo colmeia, um teclado com tipo acessibilidade que é alguma coisa que já va i facilitar um menino que tem dificuldade motora, é um material que vem com braile, é um material que vem com libras, então tem algumas coisas que você sabe que ela é generalizada, mas existem coisas que são muito específicas. Ou eles me deram

alguma coisa que vai nos dar uma flexibilidade de compra, pq do tipo assim, “ah, chegou um menino que precisa de um leitor mais adequado” e a gente puder... Embora, paralelo a isso, tenha aquele Escola Acessível, a verba pra Escola Acessível e que a gente sabe que isso é outro...É uma outra situação, que não é algo fácil quando chega até a escola né, vai depender de cada gestão, de uma maneira geral que eu to falando, como é que ele vai ser direcionado e que não passa por nós

*M: Ah, não passa pela secretaria ?*

C: No meu setor não passa, só se por outro setor...

*M: Então esse recurso não vem por exemplo se vocês disserem “ai talvez um joguinho lá, uma lupa cá, o Joãozinho precisaria...”*

C: A orientação parte de um outro setor, não passa pelo meu setor entendeu...

*M: O que tu, especificamente em relação as tecnologias digitais, consideras como fragilidade, potencialidade, na implementação do município. Dos computadores, das Tv's, dos softwares...Fragilidade no sentido da implementação, de colocar para funcionar nas escolas e o que que tem dado certo.*

C: É, uma das fragilidades que a gente aqui encontrou mesmo é a chegada desse material pq quando é um lugar de risco o material não chega e as vezes apresenta pro MEC que chegou, tá e as vezes ainda não chegou até a escola, as vezes vai parar em lugares errados, acontece, como aconteceu aqui que até hoje a gente tá procurando um material e aí diz que chegou aqui no setor, mas não tá no nosso setor, então tem essas questões, é uma fragilidade. Confesso a você que eu não sei como eles resolveriam né, é uma fragilidade sobre essa

questão, que poderia de repente a gente ter um pouco mais de autonomia. Uma outra questão é a forma, não sei se cabe aí também, falarmos da fragilidade da própria falta de termos o profissional também que não é algo fácil, manter esse profissional, a formação do profissional

*M: Profissional de informática nas salas ou que ajude a sala tem?*

C: Não... Às vezes ele tem a formação na informática mas também não lida bem com a educação especial...

*M: Já te perguntei também as perspectivas né, tu acha que tem potencial no município nessa questão das tecnologias depois dessa organização dos computadores?*

C: Tem, os professores formarem, se atualizarem, tem... A gente tem uma proposta boa né, que a gente tá assim agora pra 2015 se debruçar agora em relação a isso pq a gente tem a questão dos autistas que tem um trabalho voltado dentro da área de tecnologia que inclusive nessa escola tinha uma professora que já fazia um trabalho com computação e com o aluno e fazia uma interação com o computador que ela chegou a me mostrar falou “olha só como é que ele participa desse momento com computação” então é bem interessante. E quando ele é bem usado, tem bons resultados né, os surdos aqui tem um [prejudicado11:58] que é uma parceria de assuntos especiais que a parceria da informatização né, que os alunos saem da escola e vão para esse espaço e fazem o trabalho.

## ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 272/2012

### PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*A escolarização de alunos com deficiência mental/ intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos*”, sob a responsabilidade da Profª. Dra. Márcia Denise Pletsch, do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar, processo 23083.007306/2012-61, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 196/96 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 30/11/2012

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Aurea Echevarria Neves Lima'.

Profª. Dra. Aurea Echevarria Neves Lima  
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação



**ANEXO B – Termo de livre consentimento e esclarecido**

*UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA  
CATARINA - UDESC*

*GABINETE DO REITOR*

*COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
ENVOLVENDO SERES HUMANOS –  
CEPSH*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “De um texto as suas diferentes traduções: sobre política, tecnologias digitais e gestão nas salas de recursos multifuncionais de Florianópolis-SC e Belford Roxo - RJ, pesquisa que integra o conjunto de observações do Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem. Nesse intuito faremos entrevistas e observações, tendo como objetivo compreender, no nível gerencial, como são traduzidos e interpretados, no contexto da prática, os programas que garantem a inserção de tecnologias digitais – TD, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas redes municipais de educação.

Serão previamente marcados a data e horário para a coleta de dados, utilizando roteiros de entrevista e observação. Estas medidas serão realizadas em local de sua preferência, no caso das entrevistas e em salas de recursos multifuncionais de sua indicação. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Geovana Mendonça Lunardi

Mendes, orientadora deste trabalho.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a vossa autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Marília

Segabinazzi

NÚMERO DO TELEFONE: (048) 98007266

ENDEREÇO: Edílio Antônio da Rosa, 645. Centro, Sombrio - SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Local:

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .